

M

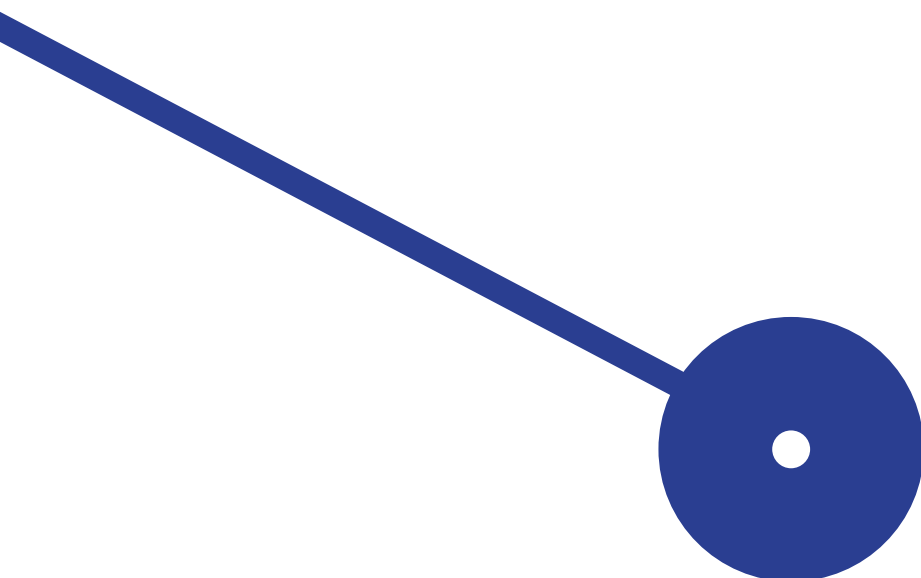
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria João Cova Moreira

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Cova Moreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Cova Moreira

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2024

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”

(Paulo Freire, 1979)

AGRADECIMENTOS

Após um longo percurso de cinco anos, eis que me encontro a finalizar a minha formação académica na profissão que sempre idealizei, tornando-me educadora e professora de 1.º Ciclo de Ensino Básico. A partir deste momento, inicio um novo percurso e, provavelmente, o mais desafiante, embarcando na minha prática profissional.

No entanto, a verdade é que todo este percurso atravessou inúmeros desafios, momentos mais frágeis, tendo sido ultrapassados através da presença e das “palavras certas” das pessoas que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Pessoas que me fizeram sonhar, crescer e acreditar nas minhas potencialidades, permanecendo sempre ao meu lado, merecendo, efetivamente, o seu destaque.

Por isso, quero agradecer...

... À minha mãe, por me mostrar que os desafios desta profissão se transformam em sorrisos diários e etapas concretizadas com sucesso, através de um esforço contínuo que é recompensado na alegria das crianças. Por me ter ajudado em tudo o que lhe pedia, sobretudo em ler, reler e voltar a ler todos os trabalhos realizados, documentos preenchidos e, sobretudo, o meu relatório de estágio. Por ser a melhor mãe do mundo e acreditar sempre, sempre em mim.

... Ao meu pai, que sempre concretizou as ideias que iam surgindo, apoiando-me sempre e arranjando os recursos necessários (e mais alguns) para o bem-estar e alegria das crianças. Por ser o melhor pai do mundo e me ensinar algo novo a cada dia.

... Às minhas irmãs, por serem o meu porto de abrigo, estando sempre presentes em todas as etapas da minha vida.

... À minha madrinha, tios e primos... família que sempre me apoiou ao longo do meu percurso, incentivando-me a concretizar os meus objetivos. Obrigada por, perto ou longe, estarem sempre comigo, acompanhando o meu crescimento e acreditando em mim.

... À minha Mafalda, sempre presente nas minhas conquistas mas também nos momentos mais desafiantes, ajudando-me sempre que precisava ou que demonstrava mais insegurança, através de gestos, palavras ou, simplesmente, estando “lá”. Pelo

companheirismo de todas as horas, fosse dia de trabalho ou o desejado fim de semana, por estar presente, sempre, mostrando o verdadeiro significado de amizade.

... Aos meus amigos, família do coração, por terem sido uma lufada de ar fresco quando mais precisei, acreditando em mim, fazendo-me sair da rotina e mostrando que nenhuma etapa precisa de se construir sozinha.

... Às professoras, colegas e amigas da minha mãe, em especial à minha professora do 1.º Ciclo, por me ajudarem a ultrapassar os inúmeros desafios vivenciados, partilhando vivências pedagógicas e auxiliando na construção do meu futuro.

... À Virgínia, que me ajudou a enriquecer ainda mais o meu relatório, cativando-me com a sua exigência constante e com a disponibilidade a qualquer hora.

... Ao meu par pedagógico, à professora e à educadora cooperantes e a toda equipa de supervisão da Prática de Ensino Supervisionada, sobretudo à Doutora Deolinda Ribeiro, à Doutora Vânia Graça, à Mestre Margarida Barbieri e à Doutora Sónia Moreira, pelo acompanhamento ao longo do presente ano, pelos saberes e práticas partilhadas e por toda a exigência, tornando possível a finalização de mais uma etapa que dará “frutos” ao longo da vida.

... A todas as crianças que enriqueceram o meu percurso pessoal e académico, dando mais cor a este percurso, por me mostraram que escolhi a profissão certa e por todos os sorrisos e abraços que valem mais que tudo. Por me ensinarem imenso e por me ajudarem a crescer.

Por fim, a todos aqueles que se cruzaram no meu caminho, dentro e fora da ESE, deixando diversas marcas na pessoa que hoje sou. O percurso construído até ao momento não tem um fim, pelo contrário, inicia agora a sua viagem pelo mundo da educação, recheado de desafios mas, também, de alegrias constantes e contagiantes. É a hora de continuar a descobrir, aprender e crescer.

Obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio incide sobre o processo de formação realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de Mestre. Este documento resulta da partilha de saberes e do trabalho colaborativo com o par pedagógico, a professora e a educadora cooperantes e as supervisoras institucionais, envolvendo, igualmente, as crianças e as respetivas famílias. Neste sentido e baseadas num paradigma sócio construtivista, as ações educativas desenvolvidas possibilitaram a participação plena e a inclusão de todas as crianças no processo de aprendizagem, valorizando as suas necessidades e os seus interesses. Assim, para a promoção de atividades contextualizadas, assentes numa educação holística e humanista, foram mobilizados conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, sustentados em pressupostos teóricos e legais. Além disso, no decorrer da prática pedagógica, adotou-se uma atitude crítica, reflexiva e ética, apoiada num ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão, característico da metodologia de Investigação-Ação, que permitiu adequar as atividades às especificidades das crianças, assumindo estas um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Ao longo deste processo de ensino e de aprendizagem foi desenvolvido um projeto de intervenção em cada nível educativo, baseados na Metodologia de Trabalho de Projeto, promovendo, em paralelo, um envolvimento familiar, essencial para o desenvolvimento do principal agente educativo - a criança.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Trabalho Colaborativo; Paradigma Sócio Construtivista; Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This internship report focuses on the training process carried out as part of the Supervised Educational Practice in the contexts of Pre-School Education and Primary School Teaching to obtain a Master's degree. This document is the result of sharing knowledge and collaborative work with the pedagogical pair, the co-operating teacher and educator and the institutional supervisors, as well as involving the children and their families. In this sense, and based on a socio-constructivist paradigm, the educational actions developed enabled the full participation and inclusion of all the children in the learning process, valuing their needs and interests. In order to promote contextualised activities based on holistic and humanistic education, scientific, pedagogical and didactic knowledge was mobilised, supported by theoretical and legal assumptions. In addition, a critical, reflective and ethical attitude was adopted throughout the teaching practice, supported by a systematic cycle of observation, planning, action and reflection, characteristic of the Action Research methodology, which made it possible to tailor the activities to the specificities of the children, with them taking an active role in the construction of their learning. Throughout this teaching and learning process, an intervention project was developed at each educational level, based on the Project Work Methodology, while promoting family involvement, which is essential for the development of the main educational agent - the child.

Keywords: Supervised Educational Practice; Collaborative Work; Social Constructivist Paradigm; Action Research; Project Based Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - "Um saco com um pouco de mim"	51
Figura 2 - Os interesses da turma.....	52
Figura 3 - Registo no quadro acerca de cada uma das obras de Kandinsky exploradas...	53
Figura 4 - Metodologia de Rotação por Estações, subordinada ao tema “Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?”	58
Figura 5 - "Museu do Património"	61
Figura 6 - Momento de divulgação da turma	66
Figura 7 - "Bom dia, Alegria", Cesta dos Brinquedos e exploração de "As nossas tarefas"	71
Figura 8 - "Caça ao tesouro no jardim mágico do Elfo"	74
Figura 9 - Preparação para a ação pedagógica “Vamos conhecer alguns animais domésticos”, através da atividade “Somos exploradores: à descoberta dos animais”	78
Figura 10 - Dinamização da atividade "Vamos conhecer alguns domésticos", com o suporte do “Livro de Exploradores”	78
Figura 11 - Momento de divulgação do grupo de EPE.....	80

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRONIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CD – Cidadania e Desenvolvimento

ENEC – Estratégia Nacional de Educao para a Cidadania

EPE – Educao Pré-Escolar

IA – Inteligência Artificial

I-A – Investigao-Ao

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientaes Curriculares Para a Educao Pré-Escolar

PAA – Plano Atual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informao e Comunicao

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. CONSTRUINDO UMA VISÃO HOLÍSTICA SOBRE EDUCAÇÃO.....	4
1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	14
1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	22
2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	30
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	48
3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	48
3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	67
METARREFLEXÃO.....	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	95

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio. Este espelha e sintetiza, através da descrição, fundamentação teórica e de enquadramento legal e reflexão, o processo formativo desenvolvido em dois níveis educativos, possibilitando a construção de uma identidade profissional. Ressalva-se, ainda, que no decorrer do percurso em análise foram salvaguardadas as questões de ética, garantindo a confidencialidade de todas as informações recolhidas, assim como o anonimato dos dados dos participantes envolvidos.

Assim, no decorrer da PES pretendeu-se ir ao encontro de uma formação de docentes completos, capazes de adotar uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa, articulando-se o saber pensar, agir, avaliar e refletir sobre as ações pedagógicas realizadas (Ribeiro, 2020). Deste modo, para a elaboração do Relatório de Estágio, a mestranda mobilizou conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, sustentados em pressupostos teórico-legais, construídos desde o início do percurso académico e desenvolvidos e aprofundados na prática. No decorrer da *práxis* constatou-se a importância da colaboração com os diferentes agentes educativos, dos quais se destaca, o par pedagógico, a educadora e a professora cooperantes e as supervisoras institucionais, que permitiram um aperfeiçoamento e enriquecimento de aprendizagens pessoais e pedagógicas. De salientar, igualmente, a relação criada com as famílias das crianças nas duas etapas educativas, mais concretamente, a turma de 4.º ano de escolaridade e o grupo com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos.

Neste seguimento, o presente documento encontra-se estruturado e organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, articulados e interligados entre si.

No primeiro capítulo apresenta-se um subcapítulo que remete para um enquadramento teórico e legal que orientou e sustentou a prática pedagógica nas duas valências, incidindo nos pressupostos comuns entre ambas – “Construindo uma visão holística sobre educação”. Nos outros dois subcapítulos, aborda-se o papel dos profissionais de educação,

mais concretamente do professor e do educador, apresentando-se as especificidades de cada nível educativo, sendo estes o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e a Educação Pré-Escolar (EPE), respetivamente.

O segundo capítulo apresenta uma caracterização sobre o contexto educativo no qual se desenvolveu a PES. Assim sendo, através da observação contínua e das constantes interações positivas com todos os agentes envolvidos no processo educativo, revelou-se possível conhecer as características, necessidades, dificuldades e interesses de cada elemento do grupo/turma. Desta forma, compreenderam-se as rotinas das crianças, refletindo-se acerca da organização do espaço, do tempo e dos materiais em ambos os contextos, sustentando-se através do quadro teórico respetivo. Neste seguimento, é apresentada a metodologia de Investigação-Ação (I-A), utilizada ao longo da *práxis* face ao seu caráter cíclico e reflexivo, essencial para o aperfeiçoamento da prática docente, seguindo as fases de observação, planificação, ação e reflexão.

Para finalizar, o terceiro capítulo contempla a descrição e análise reflexiva relativamente a algumas das ações desenvolvidas nos contextos de 1.º CEB e de EPE, respetivamente, em prol de uma aprendizagem holística de base humanista (Silva et al., 2016; Oliveira Martins et al., 2017). As especificidades de cada criança revelaram-se, assim, cruciais para os projetos de intervenção conjunta realizados, assentes na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), assumindo estes como mote os interesses, as curiosidades e as ideias dos elementos do grupo/turma. Procurou-se desenvolver práticas que envolvessem as famílias e, ainda, a comunidade, de forma a estabelecer-se uma maior relação entre os diferentes contextos e os seus intervenientes, promovendo mais interações, aprendizagens e novas experiências para o principal agente educativo - a criança. Assim sendo, construíram-se práticas contextualizadas e significativas que valorizassem e escutassem todas, apresentando-se, ainda, evidências do seu impacto no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, encontra-se a metarreflexão que espelha uma análise retrospectiva do percurso formativo realizado do decorrer da PES, no qual se evidenciaram as competências profissionais desenvolvidas, refletidas e aperfeiçoadas pela mestrandia, essenciais para a construção da identidade docente. Salientam-se, igualmente, as dificuldades e obstáculos vivenciados, procurando-se solucionar os desafios encontrados, através de uma reflexão

contínua e fundamentada. Refletem-se, ainda, os conhecimentos construídos com base nas partilhas recorrentes nos seminários da UC em questão, a par com os diálogos reflexivos entre os vários atores envolvidos na PES, pensando-se sempre em prol das crianças. Coligem-se as referências bibliográficas e a documentação legal e outros documentos normativos, fundamentais para a estruturação e redação do presente relatório, assegurando uma maior fundamentação e articulação entre as várias secções apresentadas.

Em suma, a adoção de uma postura reflexiva, revelada transversalmente ao longo do presente documento, denota-se essencial para a construção de uma identidade profissional contínua, na vertente de perfil duplo (educador-professor), promovendo o desenvolvimento da criança de forma holística.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem por base um conjunto de pressupostos teóricos e legais que orientam e sustentam uma prática educativa que deve ser pertinente, refletida e significativa, considerando a criança como agente ativo e autónomo na construção dos seus conhecimentos. Apresentam-se, assim, três subcapítulos, sendo que no primeiro se aborda uma visão geral acerca do papel da educação no desenvolvimento das crianças e no seu processo de ensino e de aprendizagem, interpretando e refletindo acerca das diferenças e similitudes identificadas nos quadros estudados para os dois níveis de educação: 1.º CEB e EPE. Relativamente ao segundo e terceiro subcapítulos, ambos dizem respeito às especificidades de cada nível educativo mencionados, respetivamente.

1.1. CONSTRUINDO UMA VISÃO HOLÍSTICA SOBRE EDUCAÇÃO

A educação é um direito comum a todas as crianças do mundo, sendo vista como um processo que está em contínuo desenvolvimento e transformação, acompanhando a evolução da sociedade em que o ser humano se encontra inserido (UNICEF, 2019).

Neste âmbito, o sistema educativo diz respeito ao conjunto de meios que asseguram o direito à educação, garantindo uma ação pedagógica contínua que vise o desenvolvimento global do ser humano e a democratização da sociedade em que estamos inseridos (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 1.º). Em Portugal, o sistema educativo abrange a EPE, de frequência facultativa e complementar; a educação escolar, de frequência obrigatória e a educação extraescolar, de natureza formal e informal (Lei n.º 49/2005, 2005).

Consequentemente, o direito à educação destaca-se por ser um objetivo primordial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, devendo ser assegurado a qualquer criança (UNESCO, 2019). É crucial que todas tenham a oportunidade de estar inseridas numa organização escolar, tendo acesso a práticas pedagógicas, participando nas decisões relativas à sua educação (Dockett & Perry, 1999).

A criança não é uma tábua rasa, tal como defende a pedagogia transmissiva, mas sim um ser capaz de construir conhecimentos e de desenvolver competências para agir e tomar decisões referentes ao seu processo de aprendizagem, tal como afirma o sócio construtivismo, sendo importante que exista uma pedagogia flexível e diversificada capaz de dar resposta a todas as suas especificidades. Revela-se, assim, essencial diferenciar as características das pedagogias transmissiva e participativa, já que na primeira a criança é vista como um ser essencialmente passivo, um mero ouvinte, incapaz de construir a sua aprendizagem, tendo o professor o papel de depositar, transferir e transmitir conhecimentos e valores (Oliveira-Formosinho, 2013). Assume-se como uma pedagogia centrada nos conteúdos a transmitir, em vez de se focar nos processos de construção de aprendizagem e nos fins da educação, princípios basilares dos modelos participativos.

Ao longo do desenvolvimento da criança, esta vai-se apercebendo cada vez melhor do papel que possui a nível social, sendo o estabelecimento educativo um dos locais fundamentais onde vai construir valores e saberes, sempre em conformidade com as crenças das famílias. Uma aprendizagem significativa vai depender sobretudo da ação do educador/professor, da sua intencionalidade e do ambiente educativo que este proporciona. Assim, o profissional de educação, ao ter em conta os interesses da criança, vai contribuir para que a mesma se torne mais autónoma e, assim, “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016). As crianças poderão criar uma visão mais ampla sobre diversos aspetos da vida em sociedade, sabendo agir melhor enquanto cidadãos, preparando-se, para o seu futuro a nível pessoal e profissional. Desta forma, compreende-se a interligação entre educação e cultura, termos intimamente relacionados, na medida em que o processo de aprendizagem é um dos grandes pilares que mantém o ser humano informado e construtor da sua aprendizagem, visto que se denota “a importância da cultura, particularmente de uma cultura humanista, como potenciadora de ambientes ricos para a construção do conhecimento de cada ser humano” (Valadares & Moreira, 2009, p. 11). Compreende-se, assim, que “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Silva et al., 2016, p. 4).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada a 20 de novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas tem, igualmente, como missão assegurar este direito, apesar de ainda existirem algumas realidades indesejadas. Seria crucial que todas as

crianças tivessem a oportunidade de aprender de forma significativa, sendo respeitadas, valorizadas e estando incluídas em contextos educativos de qualidade e propícios à aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. Consequentemente, face ao facto dos estabelecimentos educativos serem os espaços nos quais as crianças passam a maior parte do seu tempo, caso estes não consigam assegurar os aspetos mencionados, acabam por desvalorizar o processo educativo e a individualidade de cada criança, limitando as suas competências (Fernandes, 2009).

Durante o desenrolar da PES mobilizaram-se alguns referenciais teóricos essenciais para melhor atuar na prática educativa, destacando-se os paradigmas da pedagogia de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, referentes ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças e às interações estabelecidas sobretudo entre os contextos escola-família. É importante referir o sócio construtivismo, como sendo um dos pilares da educação e a base dos paradigmas mencionados, em que pressupõe que “cada aluno constrói meios pelos quais novos conhecimentos são criados e integrados com o conhecimento existente” (Anderson et al., 2012, p. 124).

Primeiramente, destaca-se que as teorias analisadas funcionam como um guia, auxiliando os profissionais de educação a detetar eventuais problemáticas, podendo as mesmas não ser solucionadas de imediato face ao surgimento de imprevistos e à necessidade de refletir sobre o sucedido. Assim sendo, é importante uma reflexão antes, durante e após a ação, recorrendo-se a referentes teóricos que fundamentem as suas práticas, planificando-se a ação para analisar o seu desenvolvimento e modificando o necessário, de acordo com os interesses e as particularidades do grupo/turma (Coll & Solé, 2001).

O modelo construtivista apresenta-se como uma conceção baseada num conjunto de princípios que permitem diagnosticar, formar juízos e tomar decisões sobre o ensino. Considera-se, assim, “uma visão epistemológica fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, como tal, bastante útil no domínio educativo, desde que seja encarado de uma forma adequada” (Valadares & Moreira, 2009, p. 9). Esta conceção requer especial atenção para o facto de a mente dos alunos não ser considerada uma folha em branco, existindo já inúmeros conhecimentos prévios definidos, privilegiados pelo professor para iniciar determinado conteúdo. É de notar que existem fatores que influenciam a aquisição de novos conhecimentos por parte dos atores

principais deste processo, tais como a predisposição para aprender, a autoestima/confiança, as experiências vividas, a afetividade e a aceitação para o erro. Todos estes aspetos revelam se os alunos se sentem num ambiente seguro e propício para aprender, condicionando o seu processo de ensino e de aprendizagem (Coll & Solé, 2001).

Neste sentido, é necessário que os profissionais de educação valorizem as competências de cada aluno, partindo da premissa de que todos são diferentes e possuem um esquema de conhecimento específico, dado que “um sujeito constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objetos” (Valadares & Moreira, 2009, p. 11). Assim, o professor constrói aprendizagens em conformidade com o conhecimento prévio dos alunos. Para existir uma aprendizagem significativa, para além da adaptação de recursos, estratégias e métodos, há a necessidade de o docente rever os seus objetivos, mostrando flexibilidade e disposição para refletir sobre a prática. Ademais é essencial considerar a possibilidade de os alunos terem conhecimentos prévios errados (Coll & Solé, 2001).

A criança vai construindo o seu próprio conhecimento, tendo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, aspetos que diferem completamente da abordagem tradicional. Por sua vez, a aprendizagem resulta da interação que a criança estabelece com os objetos, pessoas e acontecimentos, ou seja, com o meio que a rodeia. Pretende-se que seja o mais estimulante possível, de forma que consiga explorar melhor o espaço envolvente, desenvolvendo as suas potencialidades e cabe ao educador de infância e ao professor criarem essas situações de aprendizagem (Maia, 2008).

Ressalva-se que, tanto Piaget como Vygotsky, consideram fulcral a existência de interações no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, valorizando as que ocorrem entre as mesmas, mas, também, as existentes entre estas e os adultos. De acordo com estes autores “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo partilhado por todos os que nele participam” (Barros, 2011, p. 21).

Segundo Piaget, as crianças vão aprendendo segundo vários processos, sobretudo através da assimilação, acomodação e equilibração, já que têm a capacidade de interiorizar conceitos, modificá-los e construir novas aprendizagens. Para este autor, a cultura não influencia significativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estas são vistas como exploradoras ativas. Pelo contrário, Vygotsky assinala que as particularidades

de cada cultura são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, defendendo que muitas das competências básicas (e não básicas) que as crianças desenvolvem a este nível ocorrem devido à interação com os pais, professores ou com os pares (Shaffer, 2005).

De acordo com Salvador et al. (2008), a teoria sociocultural de Vygotsky promove, assim, a interação entre família e escola, sendo que a aprendizagem acontece quando as crianças recebem ajuda suficiente e informação por parte da sociedade. Privilegia-se a utilização de “andaimes”, que representam as situações nas quais o adulto apoia a criança para que esta consiga alcançar as suas competências que se encontram em desenvolvimento. Este processo é dinâmico, uma vez que implica uma contínua adequação dos “andaimes” utilizados, de modo a que estes sejam ajustados às necessidades da criança. A este processo, Vygotsky deu o nome de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), no qual as crianças podem realizar um leque de tarefas de forma autónoma (nível de desenvolvimento real) e, ainda, com a ajuda dos “andaimes”, sendo estes adultos ou colegas que as consigam auxiliar (zona de desenvolvimento potencial) (Shaffer, 2005).

Bronfenbrenner estabelece algumas semelhanças com os autores mencionados anteriormente, na medida em que refere a importância dos microsistemas para a criança, correspondendo estes aos grupos que possuem um contacto direto com a mesma, ou seja, o ambiente familiar e escolar. Defende, ainda, a importância das interações entre os elementos que fazem parte desses contextos, correspondendo estas ao mesossistema. Neste estão implícitas as relações entre os familiares e os profissionais de educação e as existentes entre profissionais, sendo essencial que sejam positivas e de respeito mútuo, para proporcionar um ambiente seguro às crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, é fundamental que a instituição educativa organize os espaços, realize uma gestão do tempo refletida e recorra a estratégias diversificadas, de forma a acontecerem todos estes aspetos.

Assim sendo, compreende-se a importância quer da relação professor-aluno quer da relação escola-família, enquanto interações cruciais que fortalecem a autoestima, resiliência e autonomia das crianças, já que

o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda uma teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual (Portugal, 1992, p. 9).

Para além destas especificidades, a relação escola-família assume particular importância na transição educativa, aspeto relevante nas duas valências. Acrescenta-se, ainda, a importância de um diálogo “permanente, aberto e construtivo” (Montadon & Perrenoud, 2001, p. 2) entre as famílias e os profissionais de educação, assumindo o perfil duplo docente uma mais-valia para apoiar esta transição educativa. Permite uma observação mais ampla do desenvolvimento individual de cada criança, refletindo acerca dos parâmetros pedagógicos dos dois níveis educativos (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), existem dois tipos de transições, sendo estas as horizontais, “que fazem parte da nossa vida quotidiana” e as verticais, “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (p. 97). As primeiras ocorrem entre os mais variados contextos, nomeadamente na família, na escola e na própria sociedade. Por sua vez, as transições verticais são as que ocorrem esporadicamente, num determinado período da vida, nomeadamente na transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Por ser um momento que inclui algumas mudanças é frequente causar mais receio, sendo “as transições que particularmente preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação” (Silva et al., 2016, p. 97).

Assim, é importante transmitir às crianças a calma e a confiança que as mesmas necessitam neste período, uma vez que é durante os primeiros anos de vida que adquirem inúmeras competências, essenciais para a adaptação ao contexto escolar (Silva, 2002). Na entrada para o 1.º CEB, a criança vivencia novas rotinas, atravessando alguns desafios e novas descobertas (Sim-Sim, 2010). Surge, então, a necessidade de continuar a criar relações, entre criança-criança e entre as mesmas e os profissionais de educação, de forma a garantir segurança e conforto pessoal e socioemocional. Neste sentido, a transição educativa pode “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Ribeiro et al., 2018, p. 325).

Salienta-se a importância de uma colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, preparando uma transição educativa articulada, evolutiva e contínua (Carvalho, 2021), com enfoque no desenvolvimento global da criança, apesar das diferenças encontradas nestes dois níveis educativos. Por um lado, a EPE “destina-se às

crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), sendo de frequência facultativa. Por outro, o 1.º CEB é a etapa que inicia a escolaridade obrigatória. Destaca-se, ainda, a diferença entre os documentos que orientam as práticas pedagógicas dos dois níveis educativos, já que a primeira tem como documento orientador as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)(Silva et al., 2016) e o segundo se baseia nas Aprendizagens Essenciais (AE)(Despacho n.º 6944-A/2018, 2018; Despacho n.º 6944-A/2021, 2021). Apesar destas diferenças e de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) o “perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico” (p. 5572). Ambos devem possuir as mesmas competências para as duas valências, assegurando um desenvolvimento holístico a todas as crianças (Serra, 2004).

Apesar de existirem objetivos distintos entre os dois níveis educativos abordados, é crucial que se compreenda a importância de uma continuidade educativa entre ambos, pensando-se sempre em prol da protagonista do processo - a criança -, que deve ser escutada, envolvida e valorizada. Tal se justifica, uma vez que “professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem” (Serra, 2004, p. 14).

Destacam-se, assim, as quatro dimensões comuns à profissão docente, referentes no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), potenciando-se o perfil dos profissionais destes dois níveis educativos. A primeira aborda o carácter profissional, social e ético, tendo o professor o papel de promotor de aprendizagens curriculares através do “uso de diversos saberes integrados” (p. 5570). Assume-se como um profissional da área da educação capaz de ensinar, apoiando-se em documentos teóricos, na investigação existente e, ainda, na reflexão antes, durante e após a ação pedagógica. A segunda dimensão refere-se ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no qual o profissional de educação proporcionará momentos contextualizados e significativos, promovendo estratégias diferenciadas e com qualidade. Em relação à terceira dimensão, esta reforça a relação escola-comunidade, exercendo o docente uma prática integrada “no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade” (p. 5571) em que está inserida. Estes espaços são vistos como locais de educação inclusiva, nos quais se estabelecem práticas promotoras de uma cidadania democrática, assente na

relevância educativa, em interações com as famílias e em princípios de cooperação entre os demais. Por fim, a última dimensão diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo crucial uma formação contínua como elemento constitutivo de uma prática profissional consciente e reflexiva. É fundamental que haja momentos de reflexão individual, mas também conjunta, relativamente à ação pedagógica, de forma a favorecer um desenvolvimento global para as crianças. Assim, segundo Novoa (1991) citado por Formosinho (2009), a formação de desenvolvimento profissional dos professores

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 269).

Neste sentido, o perfil duplo docente é fundamental para a área da educação pois permite ao educador/professor encarar as similitudes entre os dois níveis educativos, bem como conhecer as características das duas valências. Os profissionais desta área constroem uma visão holística da educação, estabelecendo as pontes entre as diferentes etapas e auxiliando as crianças durante todo o processo de aprendizagem (Serra, 2004). É neste âmbito que o documento legislativo analisado anteriormente, juntamente com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), privilegiam a articulação existente entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, já que ambos podem colaborar na construção das aprendizagens das crianças, visando um desenvolvimento global das suas competências. Assim, enquanto o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572), o professor “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574).

Durante a realização da PES foi adotada, em ambos os contextos, uma prática pedagógica sustentada pela MTP, baseando-se esta nos pressupostos teóricos de John Dewey, o grande impulsionador da mesma e em William Kilpatrick, discípulo e seguidor do autor referido (Silva, 2022). Esta metodologia tem como ponto de partida a identificação de questões e/ou de problemas reais, concretos e significativos do quotidiano dos alunos, mostrando-se relevante para os mesmos. Importa ressaltar as características cruciais assentes no processo de ensino e de aprendizagem, que tem como pilares projetos

pedagógicos, potenciando uma educação com intencionalidade, com mais sentido e funcionalidade para as crianças. Tal se justifica pelos problemas/questões iniciais que são explorados através de atividades antecipadamente planejadas pelos educadores/professores e das quais resultam produtos finais que demonstram as respostas desejadas pelas crianças (Ferreira, 2009). Assim, esta é uma metodologia para a resolução de problemas, enquadrando-se numa visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, em que a criança passa a ser o sujeito principal do processo educativo, desenvolvendo em simultâneo um projeto que tem como referência a sua vontade de aprender (Rangel, 2002).

Segundo Mateus (2011), a metodologia apresentada destaca-se por ser articulada com inúmeros profissionais de educação, em equipa, e com investigação no terreno. O facto de estimular a relação teoria-prática e de se aprender num processo aberto acarreta vantagens como a construção de conhecimentos sobre os temas em estudo ou a própria intervenção sobre os problemas detetados. Este processo tem como ponto de partida uma planificação flexível e possível de ser alterada sempre que necessário.

Alguns autores, como Leite, Malpique & Santos (1989) e Rangel (2002), consideram que a MTP se desenvolve três fases, apesar de na sua maioria esta metodologia se definir em quatro etapas, como vai ser possível analisar posteriormente. Assim, para os mesmos, inicia-se com a “fase de arranque e planificação”, também denominada por “identificação/formulação do problema” (Leite et al., 1989), na qual se parte de um tema/problema/questão baseado nos interesses das crianças, gerando o mote do projeto. Realiza-se uma análise das ideias prévias do grupo sobre o mesmo e, a partir delas, os agentes ativos elaboram o plano de ação (para muitos autores já corresponde a outra fase, intitulada “planificação e desenvolvimento do trabalho”). O educador/professor atua como mediador, orientando o processo, deixando que as crianças decidam autonomamente as atividades a realizar, assim como com quem, quando e como vão ser realizadas. Encontra-se implícito um trabalho contínuo de pesquisa e a mobilização de conceitos e de procedimentos provenientes das várias áreas do saber, construindo-se inúmeras aprendizagens “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 105). Passa-se para a segunda etapa que é a “fase de desenvolvimento do projeto/pesquisa/produção” (terceira fase para muitos autores), concretizando-se as atividades planificadas, de forma

a construir-se o produto final. As crianças realizam inúmeras apreciações no sentido de verificarem se estão ou não a cumprir o plano delineado, o que estão a aprender, se estão a caminhar no sentido de conseguirem os objetivos do projeto e quais as dificuldades sentidas. Há, assim, um trabalho colaborativo, valorizando-se o papel da reflexão, do tratamento dos dados recolhidos e das avaliações recorrentes, sempre realizadas em conjunto. O projeto apenas fica concluído na última fase, intitulada “apresentação/globalização/avaliação final” (Leite et al., 1989) com a avaliação final do mesmo, em que as crianças verificam se atingiram os objetivos propostos e com a apresentação dos trabalhos produzidos a outros intervenientes do contexto educativo.

No entanto, para outros autores, tais como Vasconcelos et al. (2012) e Katz e Chard (2009), a MTP possui quatro etapas, uma vez que a primeira fase definida por Rangel (2002), “fase de arranque e planificação”, se subdivide em duas: “definição do problema” e “planificação e desenvolvimento do trabalho”, mantendo-se a terceira e a última etapa, correspondentes à “execução” e à “divulgação/avaliação”, respetivamente.

Articulada com a MTP e com toda a prática educativa, a articulação de saberes revela-se preponderante neste processo, abrangendo três conceitos fundamentais que relacionam as disciplinas e os conteúdos presentes nas mesmas, sendo estes a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. O primeiro remete para o facto de as disciplinas terem as suas próprias características, apesar de poderem estar relacionadas entre si. Por sua vez, o segundo conceito encontra-se articulado com a construção de saberes mais complexos, existindo interações recorrentes entre as disciplinas, já que “o nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 89). Por fim, com a transdisciplinaridade, criam-se relações entre as distintas áreas curriculares, de uma forma holística, desenvolvendo-se aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças (Nicolescu, 1999).

Neste sentido, ao longo da PES, procurou-se, sempre que possível, desenvolver práticas educativas baseadas nos pressupostos mencionados, articulando as distintas áreas, numa perspetiva holística e contextualizada, mobilizando-se os referenciais teóricos comuns às duas valências. Consequentemente, proporcionaram-se aprendizagens colaborativas, favorecendo uma educação inclusiva, patente nos referentes legais em vigor, com vista a

dar uma resposta significativa às diferentes especificidades de todas e de cada uma das crianças, respeitadas e valorizadas pelo educador/professor. Assim, sempre que necessário e que se justifique, o profissional de educação tem a possibilidade de realizar diferenciação pedagógica, ao abrigo do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919), através de uma maior participação e envolvimento dos mesmos.

Salienta-se a transversalidade da Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016) e da Área de integração curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CD) (Despacho n.º 6173/2016, 2016) potenciadas nos projetos de intervenção desenvolvidos pelo par pedagógico, face às especificidades do grupo e da turma em que foi realizada a PES, respetivamente. De forma a promover práticas inclusivas e um maior respeito pelo outro, desenvolveram-se ações pedagógicas recorrendo-se ao trabalho em pares/pequenos grupos/grande grupo, promovendo a socialização e a necessidade de saber ouvir e de respeitar a vez de falar dos colegas, dificuldade observada em ambos os contextos. Pretendeu-se assegurar os princípios e valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que confluem para a formação de cidadãos participativos, responsáveis e autónomos, iniciando o percurso do exercício da cidadania ao longo da vida (Oliveira Martins et al., 2017).

Em suma, compreende-se a importância da construção da identidade docente, apoiada nos referentes teóricos e legais refletidos, que teve como pilares a colaboração entre os demais profissionais e uma reflexão contínua. Segundo Ribeiro et al. (2018), é crucial que um profissional de educação adote “uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” (p. 326).

1.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O sistema educativo português é organizado por diferentes ciclos de ensino, correspondentes a doze anos previstos de escolaridade obrigatória, sendo o 1.º CEB a primeira etapa da educação escolar, enquadrando-se no ensino básico (Lei n.º 46/86,

1986, artigo 4.º). Este apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 49/2005, 2005, artigo 6.º), englobando nove anos de escolaridade e percorrendo três ciclos de ensino. Os objetivos deste nível de ensino assentam em garantir uma formação geral comum a qualquer pessoa de nacionalidade portuguesa (Lei n.º 49/2005, 2005, artigo 7.º), promovendo o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, competências, capacidades de raciocínio, pensamento crítico, sentido moral e de estética, garantindo a realização individual de qualquer indivíduo. Pretende-se, ainda, assegurar uma formação equilibrada entre o saber e o saber-fazer, a teoria-prática e entre as culturas escolares e do quotidiano, proporcionando conhecimentos basilares ao longo de toda a vida.

No 1.º CEB, muitas crianças estabelecem o primeiro contacto com a educação formal, podendo necessitar de um maior apoio por parte dos elementos integrantes do contexto educativo e da própria família. Para além de novas rotinas e de um novo ambiente educativo, este nível educativo assume um carácter globalizante, no qual o professor possui a responsabilidade de um regime de monodocência, ao contrário dos restantes ciclos, em que cada docente assume apenas a sua área específica. Este terá de desenvolver uma prática educativa que responda aos objetivos específicos do 1.º CEB, nomeadamente para “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, música e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º).

Neste sentido, importa ressaltar dois documentos curriculares orientadores que se encontram em vigor, de destacar as AE (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018) e o PASEO (Oliveira Martins et al., 2017). Tendo por base o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), é importante o planeamento curricular que adegue e contextualize o currículo, desenvolvendo inúmeras competências e tendo como recursos os documentos supracitados anteriormente. Estes revelam-se fundamentais para o acompanhamento do percurso dos alunos, nas diferentes áreas, na medida em que “inscrevem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, nas diversas componentes de currículo, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2934). O primeiro documento assume-se crucial para qualquer professor, já que possui uma “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (p. 2934), auxiliando o professor continuamente na sua ação pedagógica. Assim, as AE orientam de forma clara e concisa as

práticas do docente, apresentando um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo do ano escolar. A par destas, existe uma articulação entre os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem ser capazes de desenvolver, com um leque de ações estratégicas que o professor pode adotar para cada domínio, espelhadas no PASEO.

Neste documento há uma constante articulação com as AE, já que se estrutura por Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, estando estas implícitas na última coluna do documento mencionado anteriormente. O PASEO assenta numa educação humanista, que adota uma natureza transversal e recursiva, uma vez que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Oliveira Martins et al., 2017, pp. 8-9). Importa ressaltar o facto de as áreas mencionadas agregarem competências relacionadas com o conhecimento e com capacidades cognitivas e psicomotoras, não descurando atitudes e valores, relacionadas com a prática da cidadania.

Outro documento fundamental para a profissão docente é a matriz curricular-base, que dispõem a carga horária de todas as componentes do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018 2018, artigo 11.º). No desenrolar da PES, constatou-se que, semanalmente, a turma tinha contacto com sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, duas horas de Inglês, uma hora de Expressões Artísticas e uma hora de Educação Física. O documento reflete esta organização, já que o docente tem de assegurar que as componentes de Português e de Matemática assumam maior carga horária, seguindo-se a área disciplinar de Estudo do Meio, Inglês (para os 3.º e 4.º anos), Educação Artística e Educação Física, tal como foi possível observar na prática. De destacar, ainda, as áreas transversais de CD e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Relativamente à gestão do tempo, apesar da existência de uma compartimentação das componentes do currículo, é crucial refletir acerca da necessidade de uma flexibilidade curricular, tendo o professor a obrigatoriedade de a assumir. As dinâmicas da turma não se podem limitar ao horário predefinido, devendo este ser flexível e modificado sempre que necessário, pensando-se sempre em prol das crianças, como assegura o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que refere que “no 1.º ciclo, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência” (p. 2933).

Com base nos pressupostos teóricos e legais mencionados até ao momento, foi desenvolvido um projeto de intervenção numa turma de 4.º ano, intitulado “Somos artistas: À descoberta do mundo!”, desenvolvendo-se uma prática pedagógica fundamentada e contextualizada, tendo em conta crenças, emoções, práticas e técnicas, pilares da educação. Assim, a *práxis* pedagógica é “uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 15), baseando-se num conhecimento explícito.

Neste sentido, atendendo às particularidades da turma, destacam-se as potencialidades da integração das Artes no processo de ensino e de aprendizagem (cf. Capítulos II e III). Tal se justifica face ao impacto que as mesmas possuem ao nível dos mecanismos de construção de conhecimentos e de aprendizagens, de uma forma espontânea e lúdica, permitindo aos alunos desenvolver inúmeras competências sobre si e o mundo que os rodeia (Oliveira, 2017). Por conseguinte e citando Buoro (1988) entende-se que “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (p. 33).

A díade considerou ainda fulcral recorrer a diferentes metodologias e a recursos diversificados, de modo a atender às necessidades, interesses e particularidades dos alunos (cf. Capítulo II). Assim, procurou-se sempre que possível, integrar pedagogicamente as TIC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem nas propostas didáticas (cf. Capítulo III). Neste sentido, utilizaram-se várias plataformas digitais, enquanto ferramentas cognitivas, que desenvolvem o pensamento complexo do aluno (Jonassem, 2007), potenciando a sua aprendizagem de forma diversificada e interativa. Recorreu-se a plataformas como a *Classroomscreen* e o *Padlet*, como meio para os alunos construírem o seu conhecimento, através do desenvolvimento de competências digitais.

O *padlet* foi uma ferramenta crucial para a organização e para a gestão das aprendizagens a desenvolver com a turma, sobretudo aquando da unidade de aprendizagem relativa ao Património Português (cf. Capítulo III). Optou-se por organizar nesta plataforma as dinâmicas realizadas durante este período da PES, auxiliando cada grupo de trabalho nas etapas a desenvolver, de forma a alcançar os objetivos de cada atividade. Assim, o *padlet* permitiu “criar um mural virtual ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar,

guardar e partilhar conteúdo em texto, imagem, vídeo e ligações externas” (Carvalho, 2022, p. 80). Destaca-se, também, o facto de todos os alunos conseguirem ter acesso a esta ferramenta, uma vez que se trata de um recurso *online* e gratuito, possibilitando a realização das publicações necessárias, o acesso aos recursos expostos e a visualização dos trabalhos dos colegas, podendo comentar e partilhar sugestões (Graça, 2024). Para além destas potencialidades, o *padlet* desenvolve “novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas, fomentando uma participação mais ativa e um maior aumento do sentido de responsabilidade” (Matos, 2017, citado por Graça, 2024, p. 29).

Compreende-se, assim, que a integração das tecnologias digitais em contextos educativos possui inúmeras potencialidades, quer para os alunos quer para a prática educativa do professor, revelando-se um desafio para a mestrandia, na medida em que se sentiu mais capaz de integrar variadas plataformas em sala de aula, desenvolvendo competências digitais. Assim, as TIC podem enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem quando bem aplicadas e contextualizadas, já que “a inserção da tecnologia em si, sem considerar a dinâmica da aprendizagem dos estudantes envolvida, seja qual for a metodologia, é vazia e não se sustenta” (Steinert & Hardoim, 2019, p. 14). Estas podem ser combinadas com metodologias ativas e participativas, capazes de colocar os alunos como protagonistas da sua aprendizagem (Gomes et al., 2023).

Neste sentido, as metodologias ativas pressupõem uma abordagem pedagógica capaz de proporcionar um envolvimento ativo de todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Promovem momentos de discussão e de reflexão, valorizando a existência de um *feedback*, estimulando o pensamento crítico do principal agente educativo, que colabora ativamente com os elementos da turma e com o professor, assumindo este o papel de facilitador ou mediador da aprendizagem (Carvalho, 2022).

Na PES utilizaram-se duas metodologias ativas: a Metodologia de Rotação por Estações e a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*). Na primeira, a sala de aula é organizada em diferentes espaços, denominados estações, de forma a serem criadas tarefas específicas para serem realizadas nos diferentes locais correspondentes (Carvalho, 2022). A turma é subdividida em grupos de trabalho, iniciando cada um numa estação em concreto, realizando a tarefa solicitada num determinado período de tempo, de acordo com os objetivos pretendidos. Destaca-se que “a ideia subjacente a este modelo é que cada grupo

“rode”, daí a designação de Rotação, passando por todas as tarefas” (Carvalho, 2022, p. 52) e possuindo um guião orientador que acompanha a realização das mesmas em cada estação. De ressaltar o facto de estas serem diversificadas, passando pela leitura de documentos em diferentes formatos, visualização de vídeos, jogos, realização de um *quiz*, entre outros, sendo obrigatória, em pelo menos uma, a utilização das tecnologias digitais. É de destacar que as estações podem ou não ser realizadas de forma sequencial, daí que as tarefas propostas possam ser concretizadas de modo independente, havendo sempre uma articulação entre as mesmas. No final, é crucial que o professor verifique se todos os alunos tiveram a oportunidade de concluir as atividades das estações, realizando as respetivas correções em conjunto. Através desta metodologia ativa, o docente estabelece uma maior interação com a turma, recorrendo a *feedbacks* com mais qualidade e durante um maior período de tempo, mantendo os alunos mais motivados, tendo estes, no final, a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (Steinert & Hardoim, 2019). Constatase um envolvimento ativo das crianças na construção do seu conhecimento, tendo a possibilidade de explorar, formular, testar e validar as suas ideias, desenvolvendo competências das diferentes áreas do saber (Alvarenga Souza et al., 2020).

Aquando desta dinâmica, considerou-se fulcral recorrer à *Classroomscreen*, “uma página *online* que funciona como um quadro interativo com ferramentas de apoio ao professor” (Carvalho, 2022, p. 218). Assim, antes de se iniciar a metodologia de Rotação por Estações, apresentou-se os grupos de trabalho (que podiam ser criados de forma aleatória pela aplicação), o cronómetro que indicava o período disponível para realizar as atividades de cada estação e, ainda, o nível de som, que definia o nível de ruído máximo que os alunos podiam atingir ao longo da atividade pedagógica, não podendo ser ultrapassado. Sempre que tal acontecia, o computador emitia um som de alerta, manifestando nas crianças a responsabilidade de manter um nível sonoro aceitável e a capacidade de autorregulação, pois não queriam atingir o máximo número de sons de alerta definidos em grande grupo.

Relativamente à metodologia da Sala de Aula Invertida, também denominada de *Flipped Classroom*, é de referir que este modelo se encontra associado aos professores americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2016), possuindo características próprias. Assim, antes da aula, o professor disponibiliza aos alunos materiais (vídeos, áudios, jogos) para que possam preparar e estudar determinados conteúdos, revendo-o as vezes necessárias, no seu próprio ritmo de aprendizagem. Na aula seguinte, podem esclarecer eventuais

dúvidas relativamente aos tópicos que não compreenderam, “fazendo da sala um ambiente ativo de aprendizagem onde há espaço para questões, discussões e atividades práticas” (Carvalho, 2022, p. 28), aprofundando os temas em análise. Num momento posterior, existe a verificação do desempenho dos alunos, segundo o *feedback* manifestado pelo docente, desenvolvendo as suas habilidades cognitivas e socioemocionais. O professor consegue criar um ambiente flexível, deixando que as crianças possam escolher quando, onde e como pretendem aprender, valorizando os seus conhecimentos prévios (Carvalho, 2022). Permite, ainda, que a aprendizagem aconteça não só na sala de aula como também em múltiplos espaços, incluindo digitais, dado que tem “como principal intuito uma educação personalizada adequada às necessidades individuais dos alunos” (Graça, 2024, p. 41). Desta forma, promove a sua autonomia, já que se enquadra num ambiente híbrido, utilizando recursos digitais como mediadores da aprendizagem e, de igual modo, pelo facto de exigir uma maior preparação prévia para o conteúdo abordado na aula seguinte (Mok, 2014 citado por Graça, 2024).

O recurso a metodologias ativas possibilita que os alunos assumam um papel ativo no seu processo de aprendizagem, podendo ter as suas experiências e opiniões valorizadas, quer por colegas quer pelo professor, que se apresenta como um facilitador/mediador do processo educativo (Steinert & Hardoim, 2019). Além disso, permite o desenvolvimento de competências cognitivas e de socioemocionais, como a análise de conteúdos/conceitos e a resiliência, respetivamente (Bergmann & Sams, 2016, citados por Graça, 2024).

No que diz respeito à questão da avaliação, esta pressupõe um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016, artigo 23.º, alínea 1), num processo contínuo de intervenção pedagógica. Desta forma, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a avaliação pode assumir duas dimensões: formativa e sumativa. A primeira é de natureza contínua e sistemática, privilegiando uma negociação entre professores e alunos relativamente aos critérios de avaliação, permitindo-lhes refletir sobre a sua evolução ao longo do ano escolar, ao contrário da avaliação sumativa (Diogo, 2010). Encara, ainda, o erro como um processo natural da aprendizagem, potenciando o desenvolvimento dos alunos, sendo necessário existir sempre um *feedback* por parte do docente. Este tipo de avaliação não ocorre apenas de forma informal, podendo ser planificados regularmente momentos de recolha de informação registada, de modo a

valorizar o processo de aprendizagem do discente. Através destes momentos, o professor conseguirá refletir e compreender se as suas práticas estão a ser significativas, tendo em conta a evolução dos alunos, podendo usufruir destas conjunturas para ajustar e transformar as suas dinâmicas, melhorando o clima de aprendizagem existente. Tal como demonstram as AE, “para que o feedback possa realmente contribuir para a aprendizagem deverá ainda ser compreensível, promover a sua reflexão sobre o que já fez, e apontar pistas que o oriente a prosseguir o seu trabalho” (Canavarro et al., 2021, p. 7).

Relativamente à avaliação sumativa, esta deve ser coerente com as componentes do currículo, tendo em conta que tarefas distintas avaliam diferentes tipos de aprendizagens (Mestre & Gonçalves, 2022). Segundo Diogo (2010), esta avaliação possibilita controlar os resultados, na medida em que permite observar se os objetivos finais foram alcançados, realizando-se apenas no final do processo de ensino e de aprendizagem. Destina-se a “classificar e a certificar os alunos” (Fernandes, 2007, p. 588), realizando-se apenas para a obtenção de resultados globais sobre as competências dos mesmos, ou seja, sobre o que sabem e são capazes de realizar autonomamente. Ressalva-se, ainda, que o facto desta se intitular de avaliação final remete para a necessidade da utilização de uma escala avaliativa para a atribuição de uma nota, contrariando os pressupostos de uma aprendizagem que valorize a evolução das crianças ao longo do seu percurso e excluindo a oportunidade destas refletirem sobre o seu desenvolvimento. Assim, “as estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2007, p. 590). O professor pode, desta forma, gerir os recursos disponibilizados, adaptando-os às características da turma e criar novos, de forma a estimular o interesse e a disposição dos discentes para aprender.

Concluindo, constata-se a necessidade de uma análise profunda dos documentos orientadores refletidos no presente subcapítulo, criando múltiplas possibilidades e espaços de aprendizagem aos alunos, incorporando sempre o envolvimento e a participação ativa dos mesmos. Como já mencionado no capítulo anterior, é crucial investir-se numa formação contínua, tal como destaca o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), em que “as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p. 5569).

Consequentemente, um profissional de educação, nomeadamente um professor de 1.º CEB, vai construindo a sua identidade profissional, diversificando as suas práticas pedagógicas, atendendo às características de todos os alunos da turma (cf. Capítulo II) e colocando-os sempre como núcleo ativo na construção das suas aprendizagens (Ferreira, 2013). O docente proporcionará oportunidades pedagógicas a todas as crianças, independentemente do seu contexto económico, social ou cultural, permitindo um desenvolvimento pessoal e social a cada uma e respeitando sempre os seus diferentes ritmos de aprendizagem (Silva et al., 2016). É, portanto, necessário que o docente assuma uma prática pedagógica intencional e contextualizada, adotando ações de observação, reflexão e reformulação, sendo capaz de escutar os interesses e as necessidades dos alunos (Gomes et al., 2013). Alarcão e Roldão (2008) citados por Resende et al. (2014) afirmam que a construção da identidade profissional constitui, igualmente, um processo individual, mobilizado pelo contexto de cada indivíduo, podendo ter influência acontecimentos do passado bem como expectativas quanto ao futuro.

Resumidamente, é necessário que um professor reflita continuamente sobre as suas práticas pedagógicas, tendo em conta os pressupostos teóricos e a investigação, de forma a manter-se atualizado e a desenvolver um conhecimento e uma identidade profissional, sendo esta construída continuamente ao longo da vida. No entanto, “o qualitativo de bom professor ou o perfil do professor ideal é, porventura, algo impossível de atingir, mas que deve ser continuamente perseguido” (Resende et al., 2014, p. 2), começando antes da formação inicial e sendo contínuo na sua prática educativa.

1.3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A EPE destina-se a todas as crianças entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

Os autores Silva et al. (2016) referem que, apesar de ser de frequência facultativa, é neste nível educativo que as crianças vão desenvolvendo cada vez mais competências, sendo que as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10). A aprendizagem da criança assume uma dimensão holística, já que

se realiza de forma própria, construindo a mesma a sua identidade. Consequentemente, começa a atribuir sentidos relativamente ao meio que a rodeia, compreendendo as inúmeras relações que vai estabelecendo. Desta forma, a EPE possui como objetivo a promoção de um “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

Neste nível educativo também se considera fulcral reconhecer a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), documento que assinala a EPE como parte integrante do quadro geral do sistema educativo – “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º46/86, 1986, p. 3068). Assim, tal como estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), destacam-se como objetivos deste nível a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando valores de cidadania e a inserção em diversos grupos sociais, promovendo a multiculturalidade.

Neste seguimento, estabelecem-se os princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, essenciais para o desenvolvimento pessoal e social da criança e para a democratização da sociedade. Neste sentido, importa referir a importância de “proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança” durante o percurso na EPE, incentivando-se a participação das famílias no processo educativo (Lei n.º 5/97, 1997 p. 672).

Em concordância com os pressupostos legais mencionados anteriormente, é crucial fazer referência às OCEPE, documento orientador da prática educativa relativa ao nível educativo em análise (Silva et al., 2016). Este auxilia os profissionais educativos a organizar e estruturar a sua ação pedagógica, tendo em conta as três áreas de conteúdo e os domínios e subdomínios associados, adotando uma prática flexível e de carácter aberto, face à inexistência de um programa a cumprir. No entanto, as OCEPE integram fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, fazendo alusão à necessidade de uma intencionalidade educativa e aos aspetos essenciais para a organização do ambiente educativo, tendo em conta os diversos pilares fundamentais: organização do estabelecimento educativo, organização do ambiente educativo na sala de atividades (englobando a do grupo, espaço e tempo) e a existência de interações e relações entre os diferentes intervenientes (crianças, adultos, famílias, profissionais, comunidade).

O ambiente educativo revela-se, desta forma, uma das bases para que o educador consiga construir um contexto de socialização que englobe os diferentes intervenientes educativos, de modo que a aprendizagem seja contextualizada e significativa. Para tal, é necessário que ofereça experiências múltiplas, através da organização do espaço e dos materiais. Cada área de interesse promoverá uma progressão nas aprendizagens das crianças, que levará a que, ao longo do ano, sejam introduzidos novos espaços e materiais, que se tornem desafiadores para as mesmas, tendo em conta os interesses que vão sendo manifestados. Consequentemente, influenciará o bem-estar de todos os elementos do grupo, nunca devendo ser colocada em causa a segurança dos mesmos.

De sublinhar que a escolha dos materiais passa por critérios de qualidade e de variedade de forma a garantir a funcionalidade, durabilidade e valor estético, sendo que podem ainda ser utilizados materiais reutilizáveis e naturais, desenvolvendo a imaginação e a criatividade das crianças ao mesmo tempo que se consciencializa para a dimensão ecológica (cf. Capítulo III) (Azevedo et al., 2002). Por fim, ressalva-se a importância da arrumação dos mesmos, promovendo o ciclo de “escolha-uso-arrumação”, desenvolvendo a cidadania e a formação pessoal das crianças (Silva et al., 2016).

No entanto, além da sala de atividades, também o espaço exterior, pelas suas potencialidades pedagógicas, assume ser um espaço educativo, merecendo a mesma atenção por parte dos profissionais de educação (Silva et al., 2016). Cabe ao educador aproveitar este local privilegiado para desenvolver atividades de contacto e exploração de materiais naturais, suscetíveis, posteriormente, de serem trazidos para a sala de atividades e ser objeto de novas utilizações (cf. Capítulo III). Além do mais, o contacto com a natureza proporciona aprendizagens ao ar livre, permitindo às crianças “desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação, competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Coelho et al., 2015, p. 113). Neste sentido, a díade optou por privilegiar a exploração da natureza, mote para o projeto desenvolvido no decorrer da prática pedagógica, face às necessidades e aos interesses das crianças (cf. Capítulo II e III). Aproveitou os espaços exteriores da instituição cooperante e, também, os envolventes, para potenciar o encontro das crianças com a natureza, carecido até ao momento, recorrendo a múltiplas experiências de índole sensorial, com o objetivo de desenvolver a consciência ambiental e a primazia das relações afetivas entre o grupo e o meio (Silva et al., 2016; Ventura, 2021).

O educador de infância assume, igualmente, a responsabilidade de colaborar ativamente com a equipa educativa do estabelecimento de educação para a elaboração e gestão do currículo, desenvolvendo-o em parceria com as crianças, tendo em conta as suas especificidades e, ainda, o envolvimento das famílias e da comunidade (Silva et al., 2016). A prática pedagógica assenta nos quatro fundamentos e princípios apresentados nas OCEPE, a destacar i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; iii) a exigência de resposta a todas as crianças e iv) a construção articulada do saber. Neste seguimento, a intencionalidade das experiências que se oferecem às crianças através do meio físico e social revelam-se fundamentais para o seu desenvolvimento social, cognitivo, linguístico, emocional e motor (Folque, 2014)

Consequentemente, na EPE são consideradas diferentes áreas de conteúdo, devendo estas ser exploradas de uma forma articulada e globalizante pelo educador de infância, numa perspetiva holística. A área da Formação Pessoal e Social assume-se transversal, já que se encontra “presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al, 2016, p. 6). Por sua vez, a Área de Expressão e Comunicação engloba distintas formas de linguagem, englobando os domínios da Educação Física; da Educação Artística, possibilitando que as crianças se expressem, representem e compreendam o mundo de forma única; da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, facilitando “a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais” (p. 6) e o da Matemática, fulcral para a estruturação do pensamento. Por fim, com a Área do Conhecimento do Mundo criam-se oportunidades de sensibilização às inúmeras ciências, questionando, conhecendo e compreendendo melhor o mundo.

Desta forma, o educador assume a responsabilidade de concretizar uma prática pedagógica intencional e reflexiva, tendo em conta os objetivos das diferentes áreas, domínios e subdomínios e as características do ambiente educativo no qual se encontra. Torna-se, assim, facilitador de aprendizagens para o grupo de crianças, potenciando inúmeras competências às mesmas e a si enquanto profissional do ramo da educação. Tal se justifica, uma vez que, através da constante observação e dos registos documentados, o educador experiencia novos momentos de aprendizagem, permitindo-lhe refletir sobre a sua prática (Silva et al, 2016).

Neste sentido, segundo Silva et al. (2016), o papel de observador de um educador revela-se fundamental para o planeamento da ação educativa, ocorrendo de uma forma articulada, intencional e adequada ao contexto em questão. No entanto, é crucial que se reconheça a importância da articulação das diferentes áreas de conteúdo, já que a criança, ao brincar, não vai fazer quaisquer divisões entre as áreas, interligando tudo o que as rodeia. O ato de brincar ocorre naturalmente nas crianças, envolvendo-se estas inteiramente nesta ação, o que revela uma capacidade de concentração e persistência para atingir os seus objetivos, já que “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (p.11). Por conseguinte, é importante que o adulto observe os comportamentos e se envolva no ato de brincar, mas sem interferir nas iniciativas reveladas, sendo um dos meios mais eficazes para identificar, conhecer e explorar os interesses/necessidades do grupo. Pode, ainda, colocar-lhe desafios, tornando o ambiente educativo mais enriquecedor, desenvolvendo atividades e projetos significativos para o grupo e adequados a cada criança (Estrela, 1994).

O profissional de educação caracteriza-se, assim, como um facilitador de capacidades, potenciando inúmeras experiências significativas e intencionais ao grupo de crianças. Estas intervenções contínuas permitem fomentar o gosto e a vontade por aprender mais, construindo a identidade das crianças e a consciência de si como um ser aprendente, em constante desenvolvimento e progressão (Ribeiro, 2002; Silva et al., 2016).

O papel do educador exige que este proceda a uma avaliação contínua que permita apoiar e orientar a sua ação educativa. Para tal, deverá agir em conformidade com os referenciais teóricos em vigor, atendendo às distintas necessidades das crianças, reconhecendo-lhes o direito de serem escutadas nas decisões que lhes dizem respeito (Silva et al., 2016). Contudo, é importante compreender que, tal como mencionado nas OCEPE, a avaliação no nível educativo em análise “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (p. 16). Assim, a avaliação é de caráter formativo, sendo um processo contínuo e interpretativo das aprendizagens das crianças, apresentando-se como um instrumento de apoio e de suporte na ação educativa, quer a nível do planeamento quer na tomada de decisões (Cardona et al., 2021).

Ao longo da recolha sistemática de informações por parte do educador vai ocorrendo um processo contínuo de análise da ação educativa, refletindo-se sobre a progressão das

aprendizagens de cada criança e as necessidades de intervenção. Pretende-se realizar ajustes às metodologias e aos recursos utilizados, com o intuito de responder às necessidades educativas individuais e gerais, assim como aos seus interesses. É essencial que esta participe neste processo de avaliação e análise, já que se encontra no centro da sua aprendizagem, tomando consciência das suas dificuldades, do modo como as pode ultrapassar e, ainda, dos seus progressos (Silva et al., 2016). Com o seu contributo e com a recolha contínua de informação, o educador vai regulando a ação educativa, tendo de tomar decisões, reformular o planeamento, avaliar a ação e refletir sobre esta. Assim, voltará a planear as atividades, tendo em conta as suas anotações e documentações, podendo estas ser realizadas através de registos e técnicas diversificadas, como a observação, os registos fotográficos, gravações de áudio e vídeo, questionários aos agentes educativos, portfólios, narrativas das crianças, entre outros (Silva et al., 2016). Compreende-se, assim, o papel da avaliação na EPE, “base para uma planificação que responda de forma efetiva aos interesses e necessidades das crianças e não como um fim em si, que não ajuda na melhoria das práticas educativas” (Cardona et al., 2021, p. 43).

Conclui-se que as OCEPE constituem um documento orientador de práticas educativas que os profissionais de educação podem mobilizar e adotar nas suas ações pedagógicas, orientando e justificando as suas escolhas e opções metodológicas. Podem, ainda, recorrer a modelos pedagógicos que assumem pedagogias participativas por forma que sejam criados “ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 29).

Ao longo da PES, a ação pedagógica foi desenvolvida apoiando-se em algumas abordagens pedagógicas, a destacar, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o *HighScope* e o Reggio Emilia. Apesar das suas particularidades, tendo em conta o seu contexto histórico e cultural, foram articuladas considerando-se o grupo e o ambiente educativo onde se realizou a prática. Tal foi assegurado através das bases que sustentam as abordagens mencionadas, assentes na perspetiva construtivista, na qual se atende ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, procurando-se um currículo com sentido e com intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2013; Silva et al., 2016).

O MEM assenta na articulação entre a prática e a reflexão, sendo a ação pedagógica essencialmente baseada na comunicação e na iniciação às práticas democráticas (Formosinho, 2020). Os educadores apropriam-se dos melhores métodos e estratégias, tendo em conta o contexto em que estão inseridos e os projetos a serem desenvolvidos, valorizando a colaboração das famílias. Existem assembleias colaborativas, que permitem o desenvolvimento das noções de normas sociais, baseadas na vida real. Assim, as interações entre crianças, adultos e objetos revelam-se essenciais para “uma progressiva aprendizagem sustentada e profunda” (Cruz et al., 2015, p. 36). O grupo engloba diferentes faixas etárias, assegurando a heterogeneidade geracional e cultural, respeitando as diferenças individuais. Em relação aos instrumentos de pilotagem da sala de atividades, desenvolvidos no decorrer PES, salienta-se a existência de um Diário de Grupo, em que os juízos e ações que acontecem entre os pares são registados pelas próprias crianças (Garcia, 2010). As paredes são utilizadas como expositores das produções das mesmas, contendo alguns dos instrumentos de organização/planificação como o mapa de presenças, o quadro semanal de distribuição das tarefas e o diário de grupo (cf. Capítulo III). A avaliação decorre ao longo do processo educativo, através dos registos das comunicações entre as crianças, das suas produções e das ocorrências significativas que estejam no diário de grupo (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo pedagógico/abordagem *High Scope* assume de uma forma mais emergente e notória uma aprendizagem pela ação, na qual a criança aprende conceitos, forma ideias e auto inicia as suas atividades, partindo dos seus interesses e intenções. Neste sentido, tem a possibilidade de escolher os materiais e de os explorar ativamente com todos os seus sentidos, construindo conhecimentos que a ajuda a atribuir um sentido ao mundo que a rodeia. Segundo Hohmann e Weikart (1995), os elementos do grupo colocam em prática a MTP, sendo os adultos os apoiantes das crianças em ação, através de um clima de interação social positivo. Assim, as mesmas são encorajadas a observar, explorar, refletir e a aprender, vivenciando experiências diretas. Relativamente à organização do espaço é de referir que este segue princípios semelhante aos das OCEPE, tendo sempre em conta o bem-estar das crianças e os materiais/áreas existentes. Em relação ao tempo, este apoia a iniciativa dos elementos do grupo, promovendo uma estrutura flexível, previsível e sequencial, existindo uma diversidade de períodos de aprendizagem, como planear-fazer-rever, pequenos e grandes grupos, recreio e de transição (Silva et al., 2016).

A abordagem Reggio Emilia, fundada por Malaguzzi, destaca-se pela valorização de todas as formas de expressão simbólica, denominadas “As cem linguagens da criança”. Esta pode observar, explorar, descobrir e interpretar o mundo que se encontra ao seu redor, através da música, da pintura, da colagem, do desenho, do movimento, entre outras. As crianças veem assegurados os seus direitos e competências, sendo consideradas aprendizes ativos, encontrando-se patente uma pedagogia de escuta, através da qual o educador questiona o grupo e valoriza o contributo de cada criança, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo (Martínez-Agur & Hernando, 2015). Privilegiam-se as relações, as interações e a comunicação entre crianças, profissionais e pais/família, sendo estes os protagonistas do processo educativo - “Pedagogia das relações”. O espaço é entendido como terceiro educador, trespassando um sentimento de segurança e de bem-estar à criança. Por fim, a documentação é fundamental, recorrendo-se a registos escritos, vídeos, áudios e fotográficos, tal como mencionado nas OCEPE (Silva et al., 2016).

As educadoras em formação apoiaram-se, ainda, nas potencialidades das TIC, inserindo a Inteligência Artificial (IA), através da predominância de um “Elfo” que aparecia semanalmente, acompanhando o grupo nas atividades pedagógicas (cf. Capítulo III). Constatou-se que esta estratégia envolveu visualmente as crianças na narrativa, recorrendo-se às TIC como um recurso atrativo que pode facilitar a aprendizagem e estimular o interesse do grupo. Representou um aspeto inovador de tecnologia, integrando áudio e vídeo, apropriados ao desenvolvimento das crianças, sendo utilizados para uma variedade de propósitos instrucionais, auxiliando nos passos a realizar (Fenty & Anderson, 2015). Por último, permitiu criar recursos de aprendizagem personalizados que atenderam às necessidades e aos interesses das crianças, promovendo experiências mais envolventes que aprimoraram o desenvolvimento cognitivo e social. Neste sentido, a utilização da IA incentivou o desenvolvimento de habilidades cruciais para a sua formação pessoal, como a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação, sobretudo numa era de rápida evolução e impulsionada pela tecnologia (Baskara, 2023).

Para finalizar, é importante realçar o quadro teórico-concetual mencionado, que apoia e sustenta a ação pedagógica desenvolvida, conforme mencionada e refletida no capítulo III. Ressalva-se, ainda, a predominância dos modelos pedagógicos que estiveram em concordância com as práticas realizadas, apoiadas nos enfoques teórico-legais e nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância consignados nas OCEPE.

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

O capítulo apresentado encontra-se organizado em dois subcapítulos. O primeiro diz respeito à caracterização do agrupamento e dos dois contextos educativos nos quais houve a oportunidade de se realizar uma observação sistemática, que se revelou importante para a reflexão contínua da prática educativa. O segundo refere-se à metodologia I-A que sustentou a ação pedagógica, adotada ao longo da prática educativa realizada no presente ano letivo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O estabelecimento educativo no qual se desenvolveu a PES pertencia à Área Metropolitana do Porto, sendo de cariz público, e possuía várias valências. O agrupamento de escolas foi constituído em 2003 e contemplava uma unidade dotada de órgãos de direção, administração e gestão, partilhando um projeto educativo (PE) comum, que se encontrava em atualização. Abrangia sete estabelecimentos educativos, desde a EPE ao 3.º CEB.

De acordo com os documentos estruturantes do agrupamento, ainda que em revisão, constatou-se que o lema “Semear e Crescer para Florescer” acompanhava a principal missão do agrupamento e visava a preparação do futuro de todos os intervenientes do sistema educativo, englobando as crianças, os funcionários, as famílias e a comunidade. Pretendia-se que os principais agentes da ação educativa - as crianças - fossem recorrendo a estratégias que transformassem os conhecimentos construídos em competências. Desenvolveriam, assim, capacidades de modo a conseguirem mais facilmente concretizar as suas ideias, percebendo que cada atitude traz sempre uma consequência associada.

A missão do agrupamento abrangia quatro níveis, sendo estes o cognitivo, o socioemocional, o físico-financeiro e o ético. O objetivo era que os alunos pudessem ter um futuro traduzido em autonomia e capacidade de tomar decisões, com liberdade de fazer escolhas com responsabilidade. Pretendia-se, ainda, que desenvolvessem

competências para realizar tarefas com eficiência e eficácia, tornando-se empreendedores. Promovia-se, assim, um bem-estar pessoal, social e profissional, tornando-os cidadãos ativos, conscientes e com princípios e valores. Para além disso, o agrupamento valorizava a participação ativa das famílias no processo de ensino e de aprendizagem, pilar fundamental no ramo da educação, para que os alunos se sintam mais seguros e confiantes. A escola pretendia, igualmente, proporcionar inúmeras competências sociais, sobretudo relacionadas com dinâmicas de trabalho de grupo, em que a cooperação assume relevância preponderante. É crucial aprender a trabalhar em pares e em pequenos grupos, colaborando eficazmente com todos os elementos, estando em evidência a promoção da inclusão, o respeito, o envolvimento, a criatividade e a inovação, promovendo-se a solidariedade e a identificação e compreensão com o próximo.

O agrupamento encontrava-se a desenvolver o Projeto “Uma escola de emoções”, articulado com o serviço de Psicologia e Orientação, destinado a alunos do 4.º ano de escolaridade. Este pretendia desenvolver as suas competências socioemocionais, com o objetivo de explorar o autoconhecimento/autoconsciência, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável. Assim, os alunos sentir-se-iam mais seguros e preparados para a mudança de ciclo que ocorreria no próximo ano letivo, explorando as suas emoções e possíveis frustrações, através de dinâmicas que os consciencializassem para tal. Quanto às metodologias de trabalho, a psicóloga cooperante recorria a dinâmicas de grupo, *brainstormings*, debate de ideias e a trabalhos em pequeno grupo. A díade verificou, ao longo da PES, que, de facto, a turma com quem contactou necessitava deste apoio mais contínuo e recorrente, adotando também algumas estratégias para promover a regulação emocional, numa tentativa de construir relações de confiança e segurança nos alunos. Para tal, realizou diversas vezes trabalhos em pequenos grupos, recorrendo a metodologias ativas, e.g. à Metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo I e III), proporcionando momentos de debate e reflexão, através da escrita em post-its sobre as emoções vivenciadas aquando e após as dinâmicas desenvolvidas.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades (PAA), este destinava-se a todos os níveis educativos do estabelecimento de ensino. Elaborado pela equipa escolar, era alvo de reflexão e análise ao longo do ano, de forma a ajustar e melhorar as dinâmicas e as datas das atividades. Deste modo, pretendia-se articular as diferentes áreas curriculares,

preparando as crianças para o mundo que as rodeia, necessitando sempre de criar relações para se tornarem cidadãs conscientes e ativas na sociedade em que estão inseridas.

No que diz respeito à estrutura física e organizacional da instituição cooperante, é importante ressaltar que a mesma ocupava um edifício de tipologia P3, possuindo quatro grupos de EPE e seis turmas de 1.º CEB, organizadas pelos três polos. No piso inferior, encontrava-se o polivalente, a sala dos professores, três casas de banho destinadas a professores, ao pessoal não-docente e aos funcionários da cantina, a área dos materiais de educação física, a cozinha, a cantina, o espaço de arrumos, a sala de trabalho da coordenadora da instituição, que servia simultaneamente de arquivo e para arrecadação de material escolar, e uma pequena sala para apoio. Neste piso encontravam-se, ainda, as salas de EPE e um espaço exterior para as crianças brincarem. O piso superior destinava-se às salas de 1.º CEB e para o acolhimento das crianças quando chegavam antes do horário letivo, estando inscritas na Componente de Apoio à Família (CAF). Em cada polo, no piso superior, existiam três salas, havendo três casas de banho para o sexo feminino e outras três para o sexo masculino, destinadas apenas a crianças. Para além disso, reforçava-se a existência de um espaço comum às salas, decorado com trabalhos das crianças, projetos e alguns recursos pedagógicos, possuindo, também, duas mesas com cadeiras, alguns bancos e almofadas. De salientar a importância de as paredes das escolas desempenharem uma função pedagógica, na medida em que refletem a vida social, a cultura e a evolução das crianças, mostrando o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, sendo o espaço considerado o 3.º educador (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2013). Estes pressupostos espelham a ideologia das escolas de Reggio Emilia, nas quais “as paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 123)(cf. Capítulo I).

Em muitas ocasiões foi observado que os alunos preferiam o espaço interior ao recreio, por exemplo, por ser um local mais sossegado e propício ao diálogo e descanso. Próximo deste espaço, antes de os alunos entrarem para as salas, havia um átrio com móveis, repleto de recursos pedagógicos e inúmeros cabides, colocados ao nível dos alunos, para

estes deixarem os seus casacos. Promovia-se, assim, a organização e a autonomia, pois as crianças não precisavam de auxílio para arrumar os seus pertences.

Relativamente ao ambiente educativo, é importante salientar algumas análises decorrentes da observação contínua. A díade participou em algumas dinâmicas escolares, nomeadamente em reuniões de professores, reunião de pais e momentos não letivos com os profissionais da instituição. Assim, constatou-se que, devido à existência de três polos com entradas diferentes e ao facto de muitos profissionais não almoçarem na escola, as interações entre estes acabavam por estar menos visíveis, não existindo muito diálogo fora dos momentos em grande grupo organizados e marcados.

Os equipamentos educativos encontravam-se, de modo geral, em bom estado e funcionais, tendo a maioria das salas quadro interativo, videoprojetor, quadro branco e computador com acesso à internet. Estes recursos foram essenciais para as dinâmicas realizadas e para a articulação com as TIC, correspondendo às exigências que a sociedade atual exige. Para além destes, existiam inúmeros recursos pedagógicos nas salas de EPE e de 1.º CEB, adequados à faixa etária das crianças, estando organizados e sendo seguros para as mesmas. No entanto, o espaço exterior possuía constrangimentos maiores, uma vez que o recreio era, na generalidade, um local descoberto, existindo apenas pequenas áreas cobertas, ao nível das entradas. Os alunos, em dias de chuva e/ou de mais frio, tinham apenas acesso a um polivalente, localizado junto à cantina, e a espaços comuns interiores, ficando mais irrequietos e agitados. O recreio ocupava a zona circundante da escola, sendo amplo, mas em parte, de piso irregular. Possuía, igualmente, um parque infantil, balizas e diversos jogos marcados no chão, apesar de não serem muito aproveitados e valorizados pelas crianças. Este facto levou as estagiárias a pensar na realização de algumas dinâmicas que aproveitassem os traçados do chão, numa tentativa de promoção e valorização do brincar. Incentivaram-se as interações entre os vários alunos da escola, uma vez que não se verificavam muitas relações entre crianças de grupos/turmas diferentes. No entanto, importa ressaltar, mesmo assim, o facto de o espaço exterior possuir inúmeros elementos naturais, proporcionando aos alunos um maior contacto com a natureza. Existiam construções relacionadas com a jardinagem e bancos de madeira com mesas, passíveis de serem utilizadas para lanches, convívios e brincadeiras entre crianças.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES realizou-se, inicialmente, no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Esta era composta por 24 crianças, tendo o mesmo número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Assim, encontravam-se no terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo de Piaget, denominado de operações concretas. É durante esta faixa etária que as crianças começam a desenvolver a capacidade de pensamento lógico em relação aos objetos e às experiências reais, ou seja, acerca de situações concretas (Shaffer, 2005). Para além disso, os alunos começam a adquirir as operações cognitivas, compreendendo melhor o mundo que os rodeia, apesar destas novas habilidades se desenvolverem gradualmente e em sequência. Consolidam-se primeiro as mais simples para posteriormente serem combinadas e formarem habilidades de teor mais complexo (Papalia & Feldman, 2013).

De referir que o grupo era heterogéneo, sendo-o, de igual forma, na diversidade cultural existente, já que, apesar de a maioria dos alunos ser de nacionalidade portuguesa (21), havia um de nacionalidade espanhola, uma aluna brasileira e um aluno angolano. Desta forma, verificou-se um enriquecimento na construção de conhecimentos relativamente à cultura de cada um desses países, tema explorado na PES.

Através da observação contínua e sistemática, essencial para a prática educativa, considerou-se pertinente observar e acompanhar as rotinas diárias da turma. Deu-se também ênfase à forma como era gerido o tempo, o espaço e os materiais no ambiente educativo. Assim, sendo, foram identificados os seus interesses, motivações e dificuldades, respeitando-se sempre os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

A turma possuía um interesse geral pela Educação Artística, especialmente pelas Artes Visuais, sentindo algumas dificuldades nas áreas da Música e da Dança. Era notório o seu entusiasmo sempre que realizavam atividades que implicassem desenhar, pintar e fazer criações artísticas, possuindo uma enorme criatividade e imaginação. Partilhar experiências e vivências era algo que motivava os alunos, mostrando-se participativos e interessados, apesar de ainda necessitarem de saber escutar os outros. A turma caracterizava-se pela sua recetividade a novos conteúdos e estratégias de aprendizagem,

embora precisasse de alguma concentração, de forma a conseguir saber esperar, escutar, compreender as novas dinâmicas e, ainda, as explicações que seriam fornecidas.

Sentiram-se algumas dificuldades na leitura e na produção escrita e, sobretudo, na expressão a nível emocional, na resolução de conflitos com os outros e na gestão de tarefas aquando da realização de trabalhos em grupo. Ao longo da PES, estas dificuldades foram sendo colmatadas através das dinâmicas que recorreram a metodologias ativas (cf. Capítulo II e III), que desafiavam e desenvolviam as suas competências transversais, colocando-os como agentes ativos e autónomos na construção da sua aprendizagem. Para além disso, os momentos de diálogo em grande grupo e de reflexão sobre os trabalhos em pequenos grupos foram cruciais para a evolução comportamental e para o respeito entre os colegas, de forma a saber gerir e a minimizar os conflitos existentes.

Relativamente à diferenciação pedagógica e tendo em conta o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), é de referir que esta medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão assume relevância nas dinâmicas escolares. A turma possuía apenas uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), mas que acompanhava o desenvolvimento da aula. Apenas necessitava de algumas adaptações nas informações dadas e apresentação dos enunciados, reduzindo-se a complexidade das tarefas solicitadas. Em trabalhos de grupo, havendo entreajuda e cooperação, a aluna conseguia facilmente responder ao que era solicitado, mostrando-se recetiva ao auxílio prestado.

A relação aluno-aluno foi um dos grandes desafios ao longo da prática pedagógica, sobretudo na realização de trabalhos de grupo, nos quais a gestão de conflitos foi um processo de altos e baixos, marcado por inúmeras frustrações, momentos de diálogo e de reflexão antes, durante e após as ações. O espírito de liderança e a dificuldade não só em ajudar os colegas, como também em deixar ser ajudado foi uma das conclusões retiradas com a turma, sendo um dos pontos a melhorar quando realizavam dinâmicas em pequenos grupos.

A relação alunos-professora foi marcada pela confiança, segurança e porto seguro, apesar de nem todos terem facilidade em demonstrar as suas emoções. O facto de terem a mesma docente desde o 1.º ano de escolaridade ajudou a manter esta relação positiva, possuindo hábitos e rotinas característicos, proporcionando um bom ambiente em sala de aula e excelentes dinâmicas já desenvolvidas. A relação professora-famílias seguia os mesmos

princípios de confiança e proteção, de forma a dar resposta às dificuldades e necessidades dos alunos, aspeto fundamental para o desenvolvimento dos mesmos. Tal se verificou aquando da reunião de pais, após interrupção letiva do agrupamento, em novembro, momento presenciado pelas estagiárias, no qual tiveram a oportunidade de se apresentar e explicar o projeto desenvolvido com a turma. As famílias mostraram-se recetivas a novas dinâmicas, colaborando ativamente com as professoras em formação, de forma a colocar os alunos no centro da aprendizagem, objetivo partilhado por todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem – mestrandas, professora cooperante e famílias.

A estrutura e a organização da sala de aula demonstraram-se cruciais para o desenvolvimento de competências dos alunos, uma vez que foi o espaço que acolheu a turma durante a maior parte do seu dia. Assim, este espaço possuía as condições necessárias para o bom funcionamento de dinâmicas ativas e positivas, ao ser acolhedora, organizada, ampla e com luz natural significativa, devido às várias janelas existentes. A presença de estores revelou-se essencial para a visibilidade para os quadros e para os aparelhos tecnológicos (computador, quadro interativo e colunas de som), permitindo a realização de inúmeras atividades, sendo raras as falhas de Internet. Além disso, a professora mantinha os materiais organizados pelos diferentes armários de arrumação, onde guardava os seus recursos pessoais, materiais estruturados lógico-matemáticos, o material extra dos alunos, materiais escolares e, ainda, as capas dos trabalhos e instrumentos de avaliação de todos os elementos da turma. Além disso, a sala possuía um grande armário horizontal para organizar todos os materiais dos mesmos e eventuais recursos que podiam ser utilizados ao longo do ano. Ao fundo da sala, havia alguns mapas e diferentes tipos de papel, existindo, também, uma diversidade de instrumentos musicais e de bolas. As paredes eram alteradas algumas vezes, dependendo dos trabalhos realizados pelos alunos e dos recursos elaborados pelos mesmos, promovendo-se a construção de novos conhecimentos e a valorização do principal agente educativo. De salientar que este espaço era higienizado diariamente, no final das atividades letivas, fator importante para o bem-estar dos alunos, possuindo, também, caixotes do lixo. Relativamente à disposição das mesas, estas estavam organizadas por quatro filas, três das quais viradas para o quadro e uma perpendicularmente para o mesmo, distribuindo-se dois alunos por mesa. A da professora encontrava-se no canto, junto ao quadro

interativo, possuindo ao seu redor documentos importantes da turma e informações relativas aos alunos e às suas famílias.

No que diz respeito à gestão do tempo, é de referir que as atividades letivas tinham início das 09h00 às 10h30, havendo uma pausa letiva para o lanche. Às 11h00 retomavam as aulas, prolongando-se até às 12h30, horário em que os alunos iam almoçar. Pelas 14h00, iniciava-se o período da tarde, prevalecendo até às 15h30, horário de saída. Os alunos tinham a possibilidade de ficar na escola para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que iniciavam às 16h e terminavam pelas 17h30, havendo a oferta do Laboratório de Criatividade e Oficina de Animação, às segundas e quartas-feiras e da Academia da Atividade Física, às terças, quintas e sextas-feiras. A turma em questão, para além das áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Educação Física, usufruía da oferta de Inglês, das 14h00 às 15h00, às terças e quintas-feiras.

No desenrolar da PES, constatou-se que, semanalmente, a turma tinha contacto com sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, duas horas de Inglês, uma hora de Expressões Artísticas e uma hora de Educação Física. No entanto, apesar da existência de uma compartimentação das componentes do currículo, a gestão do tempo deve ser flexível. Assim, foi possível observar continuamente a articulação curricular pela docente cooperante, aspeto fulcral para o desenvolvimento de saberes e de inúmeras competências dos alunos.

Assim sendo, a constante observação e reflexão ao longo da prática educativa demonstraram a importância de se estar implicado num “processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p. 181). Consequentemente, estes processos auxiliam na compreensão das características da turma, promovendo práticas educativas inclusivas e que tivessem em conta os seus interesses, dificuldades e vontades.

Em suma, salienta-se a importância da observação contínua e sistemática, em tempo letivo e não letivo, como ponto fulcral para a tomada de decisões pensadas em prol da turma. Segundo Caetano (2019), o processo de observação ultrapassa a perceção, permitindo tomar consciência da forma como a organiza e reflete sobre a mesma. A observação implica uma série de operações de sensibilização e de concentração, de

comparação e de discernimento, possuindo sempre uma ou mais intenções. Desta forma, compreende-se que este processo é promovido por disposições cognitivas e afetivas, desenvolvidas através dos sentidos, que auxiliam na captação do real (Estrela, 1994).

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente educativo em contexto de EPE assenta em várias dimensões, correspondentes aos pilares da educação, nomeadamente, as especificidades do grupo; a organização do espaço, dos materiais e do tempo; e, ainda, a caracterização das interações pedagógicas entre os vários intervenientes. Desta forma, apesar de cada estabelecimento educativo apresentar a sua organização e respetivas especificidades, devem ser asseguradas as condições de desenvolvimento e de aprendizagem de todas as crianças (Silva et al., 2016), assumindo o educador de infância um papel fulcral neste sentido.

O segundo semestre da PES realizou-se na instituição contextualizada no presente capítulo, mais especificamente na sala dois da EPE. O grupo era composto por vinte crianças, sendo 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. A heterogeneidade que caracterizava o grupo assumiu um fator enriquecedor do processo educativo, na medida em que permitiu desenvolver interações pedagógicas diversas, o trabalho colaborativo e um espírito de entajuda entre crianças mais novas e mais velhas, ajudando-se nos diferentes desafios que encontravam. Assim sendo, importa ressaltar a necessidade de uma prática pedagógica adequada às especificidades e necessidades de cada uma das crianças do grupo, garantindo a diferenciação pedagógica (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Das vinte crianças, uma apresentava um atraso global de desenvolvimento, não possuindo, no entanto, qualquer apoio/terapia, uma vez que apenas no presente ano é que estavam a começar a ser mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Por sua vez, o grupo contemplava uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, com sete anos, sendo não-verbal, tendo cerca de duas vezes por semana terapias relacionadas com Educação Artística e, ainda, apoio de educadoras sociais. De salientar o facto de algumas crianças apenas conviverem com um dos progenitores, existindo uma preocupação redobrada sempre que se abordavam os contextos familiares

das mesmas, garantindo o seu bem-estar emocional. Evidenciaram-se algumas dificuldades ao nível da expressão oral de alguns elementos do grupo, mais especificamente ao nível do desenvolvimento da linguagem, sendo aconselhada a frequência de terapia da fala por parte da educadora. Importante referir que, no geral, era um grupo que necessitava do estabelecimento de mais rotinas, face à mudança de educadoras ao longo da EPE, carecendo, também, de práticas que suscitassem o diálogo, o debate e o respeito pelos colegas e pelos adultos, visível pela dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas e na resolução de conflitos. De ressaltar que a d'ade considerou a importância de organizar o grupo consoante a natureza das atividades que se pretendem realizar, focando-se nas suas necessidades e interesses.

Constatou-se que as crianças tinham um grande interesse pela exploração do espaço exterior, nomeadamente, da natureza e do desconhecido, face à carência de experiências nesse domínio, quer pela educadora anterior quer pelos contextos familiares envolvidos. Paralelamente, denotou-se a necessidade de estabelecer regras de convivência e de respeito pelos outros e pelo meio envolvente, de modo a manter o foco e a atenção do grupo durante as atividades propostas, articulando-se transversalmente a área da Cidadania (cf. Capítulo I).

Os interesses e as dificuldades evidenciadas foram sendo articulados pelo documento orientador da EPE, as OCEPE (Silva et al., 2016), nas quais se enquadram as diferentes áreas de conteúdo a explorar durante os primeiros anos de aprendizagem. De facto, as crianças contactam com as mesmas no seu quotidiano, muitas vezes de forma espontânea e através da brincadeira livre. Assim, valorizam e atribuem um sentido ao mundo que as rodeia, já que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10).

Neste sentido, relativamente à dimensão da organização do tempo, este assume um carácter regular e flexível, alterando-se o planeamento tendo em conta a possibilidade de contratempos e as sugestões das crianças. No entanto, é relevante que se assegurem determinadas rotinas pedagógicas assim como atividades com uma intencionalidade educativa, ajustando-se estas consoante os ritmos de aprendizagem e as motivações das crianças.

Na parte da manhã, as auxiliares educativas realizavam o acolhimento das crianças entre as 8h45 e as 9h10, sendo que apenas com a chegada da educadora pelas 9h00 é que as mesmas entravam na sala de atividades, em fila. Por volta das 9h05, já se encontravam no tapete de acolhimento, realizando a rotina diária (cf. Capítulo III). Posteriormente, a auxiliar marcava as presenças e os almoços numa folha diária e a educadora perguntava quem queria contar as novidades do fim de semana/dia. Posteriormente, caso existisse tempo, as crianças podiam realizar brincadeira livre ou atividades propostas, até por volta das 9h50, horário em que ocorria a higienização e preparação para o lanche. Ressalva-se que estas rotinas matinais foram alteradas e complementadas pela díade durante o período da PES, como resultado do trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, tal como explicitado no Capítulo III. Assim, as mestrandas acrescentaram o “Bom dia, alegria”, à entrada da sala de atividades e, ainda, a escrita dos dias da semana no quadro das presenças, juntamente com uma lengalenga que facilitasse a identificação dos mesmos, face à dificuldade manifestada pelas crianças em saber o dia da semana respetivo e pela curiosidade pela escrita dos mesmos (cf. Capítulo III). Das 10h às 10h30, o grupo lanchava e das 10h30 às 11h era o momento de recreio, podendo as crianças ocupar o polivalente ou o espaço exterior, consoante a disponibilidade do mesmo e o tempo que estivesse. Das 11h às 11h50, as crianças regressavam à sala de atividades, realizando brincadeira livre nas áreas ou atividades propostas, excetuando-se às quartas-feiras, dia de Educação Física, podendo as crianças ocupar o polivalente ou o espaço exterior, este último menos frequentemente. Pelas 11h50, as assistentes operacionais reorganizavam o grupo, preparando-o para a hora de almoço, que ocorria entre as 12h e as 13h30.

O período da tarde iniciava-se sempre com a leitura de uma história, trazida ou escolhida pelas crianças, momento que era explorado até perto das 14 horas. Até às 14h50, as crianças podiam escolher novamente a área de interesse e/ou realizavam atividades propostas, preparando-se novamente para o lanche entre as 14h50 e as 15h. Por fim, das 15h às 15h30, as crianças lanchavam e ocorria o posterior tempo de partida, na qual a maioria das crianças permanecia na escola para as AEC, ficando na sala de atividades/átrio de entrada apenas aquelas que iam embora no horário das 15h30.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, a sala de atividades organizava-se em diversas áreas de interesse, não seguindo a educadora cooperante nenhum modelo

pedagógico em específico. No entanto, a disposição das mesmas refletia a organização da sala de atividades face às necessidades, às especificidades e à evolução do grupo. O espaço recebia muita luz natural por estar rodeado de janelas de grandes dimensões em duas das quatro paredes, estando aquelas à altura das crianças. Ao longo da PES, as paredes da sala foram assumindo-se cada vez mais como espaços pedagógicos, sendo utilizadas para o desenvolvimento e para a exposição de produtos finais resultantes das ações educativas e, ainda, para a colocação e exploração dos instrumentos de pilotagem, essenciais para o desenvolvimento de práticas de cidadania. Neste âmbito, destaca-se a relevância do Diário de Grupo e do quadro semanal de distribuição de “As nossas tarefas”, desenvolvidos pela diáde, conforme explícito nos capítulos I e III.

A sala de atividades encontrava-se organizada em sete áreas de aprendizagem, exploradas posteriormente. Existiam, ainda, seis mesas, duas delas retangulares e de maior dimensão, destinadas sobretudo para a hora do lanche, para a realização de atividades e para a área dos jogos localizados atrás das mesmas. As quatro restantes estavam aos pares, formando duas mesas hexagonais, uma delas destinada para a área da plasticina e a outra para a construção de jogos.

Ressalva-se o carácter flexível da organização do espaço, podendo este ser alterado/complementado conforme as necessidades e os interesses evidenciados pelo grupo, conforme sustentam os modelos pedagógicos do MEM e do *High Scope* (cf. Capítulo I). Pretendeu-se, assim, que as dinâmicas do grupo fossem potenciadas e favorecidas pela disposição das áreas de interesse, mas também pela organização e potencialidades dos materiais, nunca esquecendo o facto de o espaço ser considerado o terceiro educador, tal como defendido na abordagem de Reggio Emilia (Cf. Capítulo I). A sala de atividades deverá promover, assim, o desenvolvimento de inúmeras competências pelas crianças, que se encontrarão continuamente estimuladas quer pelo educador quer pelos materiais desafiantes que poderão encontrar (Silva et al., 2016).

Relativamente à caracterização específica das diferentes áreas da sala de atividades é de destacar a importância de os materiais seguirem critérios de qualidade e estética, apresentando níveis de estrutura diferentes, desafiando o raciocínio e a criatividade das crianças (Silva et al., 2016). Assim, iniciando pela área do acolhimento, a mesma encontra-se junto à janela maior da sala de atividades e perto da área das construções, sendo

caracterizada por ser o espaço de reunião em grande grupo, possuindo um tapete azul com capacidade para todas as crianças do grupo. Nas paredes, encontrava-se o quadro semanal das presenças, que se caracterizava por ser uma tabela de dupla entrada que, no eixo vertical, apresentava desenhos realizados pelas crianças dos dias da semana (e, posteriormente, a respetiva identificação escrita proposta pela díade) e no eixo horizontal os nomes das crianças, juntamente com as suas fotografias. No lado direito do mesmo estava o calendário anual, local em que diariamente assinalavam o dia correspondente. Do lado esquerdo encontrava-se o quadro branco e o mapa do tempo, tendo as crianças de colocar a identificação respetiva através de cartões com imagens. Todos estes instrumentos se encontravam a uma altura aceitável para que as crianças os pudessem manusear, como é recomendável, de forma a participarem ativamente na organização do ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2013; Vasconcelos, 1997).

No que se refere à área das construções, a mesma encontra-se organizada através de um armário colocado atrás da área do tapete do acolhimento, possuindo inúmeras caixas de arrumação, podendo apenas ser utilizada por quatro crianças em simultâneo (estipulado pela educadora anterior). Estas foram identificadas, posteriormente, numa atividade dinamizada com a díade, face à problemática em saber o que se encontrava em cada caixa e ao facto de as crianças apenas procurarem os legos pequenos, descurando os outros materiais, como os cubos encaixáveis, os “imanix”, as madeiras e os recursos para construir pistas de comboios/carros. Junto desta área, encontravam-se duas garagens, uma de arrumação para todos os carros e outra para brincadeira livre com os mesmos, sendo denominada a “área da garagem”.

A área da casinha podia ser frequentada simultaneamente por cinco crianças, possuindo inúmeros armários com diferentes funções, apesar de o grupo possuir sempre as mesmas brincadeiras, não as diversificando. No espaço existia um armário com tábua de passar a ferro, um estendal e uma máquina de lavar a roupa; outro a assemelhar-se com uma cozinha, com fogão, forno e local de arrumação para as comidas e utensílios e, ainda, outro para colocação das roupas para os brinquedos e com lençóis. Para além disso, existiam inúmeros brinquedos/materiais, como bonecos, roupas, utensílios de cozinha, alimentos de plástico, uma mesa, quatro cadeiras e uma cama de grande dimensão, estando os bonecos pousados em cima da mesma. Esta cama também era frequentemente utilizada

como local de descanso quando alguma criança se encontrava indisposta ou doente, até à chegada da família, sendo asseguradas condições de bem-estar às mesmas.

A área da biblioteca fazia fronteira com a casinha e com a área da pintura e plasticina, estando rodeada de livros numa estante e num cesto, podendo ser ocupada por apenas duas crianças em simultâneo. Neste local, existia um pequeno tapete no chão de forma que as crianças estivessem mais confortáveis para a exploração dos livros.

A área da pintura e plasticina estava num dos cantos da sala de atividades, junto a uma janela, possuindo luz natural e duas mesas, formando um hexágono, podendo ser explorada por quatro crianças em simultâneo. O local da pintura era junto à parede, protegida com plásticos, tendo as crianças alguns frascos de tintas para exploração. As plasticinas encontravam-se na estante dos materiais desta área, juntamente com uma caixa de materiais e formas para brincarem com este material e, ainda, diversas caixas de lápis de cor, lápis de cera, esponjas e um balde com inúmeros pincéis.

Por fim, na área dos jogos, apenas podiam estar duas crianças, estando à sua disposição diversificados jogos pedagógicos e didáticos, como puzzles, dominós, blocos padrão, jogos de memória e jogos de construções e de associação, permitindo que as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico, a comunicação matemática, a resolução de problemas, a contagem, entre outras competências do domínio da Matemática (Silva et al., 2016).

Ressalva-se que, entre as áreas dos jogos e da pintura e plasticina, se encontravam armários de arrumação com material diversificado das Artes Visuais e uma caixa com instrumentos musicais. No entanto, estes não se encontravam à altura das crianças, apesar de estas poderem utilizá-los com a supervisão de um adulto. Existiam materiais como cartolinas, papéis coloridos, colas, tesouras, tintas e materiais de tecelagem, colagem e carimbagem, podendo estes ser utilizados em atividades orientadas e livres.

Relativamente às interações pedagógicas observadas entre a educadora-auxiliar-crianças, destacava-se uma relação de confiança e segurança entre as mesmas, apesar de ser o primeiro ano de contacto entre o grupo e a educadora, alterando-se determinadas rotinas e dinâmicas implementadas anteriormente. Estas interações eram estabelecidas de diferentes formas, tendo a díade a possibilidade de encorajar as crianças a brincar umas

com as outras e não apenas com as mais próximas, resolvendo problemas juntas e fomentando a cooperação, para que se sentissem valorizadas e incluídas.

Salienta-se, ainda, a importância da relação escola-família, na medida em que assenta na comunicação entre os dois contextos sociais que contribuem para a educação das crianças. Neste sentido, os profissionais de educação podem realizar trocas informais e promover momentos planeados com as famílias, conhecendo “as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (Silva et al., 2016, p. 28). Assim, a educadora cooperante recorria a um contacto via correio eletrónico e a reuniões, tendo o par pedagógico verificado a necessidade de estabelecer um maior contacto com as famílias, através da plataforma *padlet* (cf. Capítulo I e III), criando, semanalmente, secções para dinamizar atividades que envolvessem os familiares de cada criança, para a partilha de registos das ações pedagógicas realizadas e, ainda, uma para eventuais dúvidas das famílias.

Desta forma, tendo como base os pressupostos teóricos e legais apresentados, compreende-se a influência do espaço educativo no desenvolvimento e evolução das crianças. De ressaltar que todos os espaços devem ser desafiantes para as crianças, sendo o exterior também um espaço educativo (Cf. Capítulo III), propiciando não só o desenvolvimento de atividades físicas como o de múltiplas experiências sensoriais. Destaca-se, de igual forma, o facto de as crianças, normalmente, se encontrarem recetivas às atividades, construindo a sua aprendizagem. Cabe ao educador observar as características individuais de cada uma, promovendo um sentido de segurança e autoestima, de modo a enriquecer as suas experiências.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação assume um papel preponderante, principalmente na área da educação, face à constante evolução científica e tecnológica da sociedade em que nos encontramos inseridos, trazendo inúmeros desafios para os profissionais deste ramo. Assim sendo, pretende-se que o docente adote uma postura crítica e reflexiva, estando em constante processo de formação e de aprendizagem, desenvolvendo estratégias e metodologias diversificadas e ativas. Salienta-se, neste sentido, a metodologia I-A, utilizada na PES, uma abordagem pedagógica e metodológica que visa a melhoria da prática dos

educadores/professores através de um ciclo sistemático de reflexão crítica, ação, observação e revisão (Ribeiro, 2020).

Segundo Lewin (1946), a metodologia de I-A assume quatro fases, sendo estas planificar, atuar, observar e refletir, tendo como base os princípios da independência, da igualdade e da cooperação. Neste sentido, destaca-se o papel fulcral da ação dos sujeitos que participam na investigação, uma vez que estes partem dos problemas das práticas educativas para refletirem sobre os mesmos, articulando sempre a teoria e a prática. Nesta metodologia, valoriza-se o pensamento crítico e científico, fundamentais para a compreensão da sociedade atual, refletindo-se sobre as diversas questões, incertezas e frustrações vivenciadas, determinando-se os objetivos a atingir (Tuckman, 1999). No entanto, tal só se verifica se houver um questionamento com intencionalidade, uma vez que só através desta é que é possível reconhecer as fragilidades encontradas, transformando-as em ações com potencial educativo (Gómez et al., 1999).

Para Lawrence Stenhouse, importante pedagogo, formador de professores e pioneiro do paradigma da I-A educativa no Reino Unido, o professor é um investigador ativo na sua própria prática, podendo assumir uma dimensão filosófica, disciplinar, pedagógica e investigativa. Assim, através da metodologia mencionada, o autor acreditava numa melhoria da prática docente, através do desenvolvimento profissional de professores. Estes assumiriam uma atitude reflexiva sobre a sua prática e desenvolveriam novas estratégias de ensino para os desafios encontrados, procurando novas soluções para os mesmos (Castro, 2022). Consequentemente, um professor investigador possuiria autonomia sobre decisões da sua prática, procurando desenvolver e aprimorar as suas estratégias, recursos e dinâmicas utilizadas, sobretudo tendo em conta as novas tecnologias digitais e as mudanças sociais que inevitavelmente têm impacto na educação (Ribeiro, 2020).

Deste modo, a I-A é uma metodologia na qual os docentes refletem sobre a sua prática pedagógica, desenvolvendo estratégias de ensino inovadoras que passem pelas seguintes etapas: identificação de problemas da prática, através da observação-participante; experimentação de novas dinâmicas, avaliando a sua eficiência e desenvolvimento da qualidade do ensino. Os benefícios conduzem a melhorias na prática docente, o desenvolvimento profissional e o aumento da autonomia, definindo-se metas,

introduzindo-se novas estratégias de ensino e recolhendo-se dados relevantes para avaliar o impacto das mudanças realizadas. É, então, crucial que a reflexão seja uma constante, fazendo-se os ajustes necessários às práticas, planeando-se as próximas fases do ciclo de reflexão, ação e revisão (Ribeiro, 2020).

No decorrer da PES, foram vários os instrumentos utilizados, nomeadamente as notas de observação e reflexão que constituem o diário de formação, as narrativas supervisivas dialogadas (narrativas colaborativas), os guiões de pré-observação e as planificações flexíveis e transversais ao currículo. De salientar a reflexão contínua, nomeadamente, antes, durante e após a ação, com constantes reformulações nas planificações, de forma a aceitar, resolver e transformar os eventuais desafios resultantes da prática pedagógica (Caetano & Silva, 2016). Também os trabalhos produzidos pelos alunos constituíram evidências importantes, reveladoras do seu processo de aprendizagem (cf. Capítulo III).

No que diz respeito às narrativas supervisivas dialogadas, relatos de acontecimentos vivenciados ou apenas observados pelos autores da mesma, estas podem assumir a natureza escrita. Explicita-se os quadros teóricos existentes na análise e descrição das atividades desenvolvidas nos contextos, assumindo as narrativas um papel preponderante na ação. Tal se justifica uma vez que, em díade, houve um processo contínuo de observação, sendo a supervisão monitorização e regulação da prática. Assim, a prática reflexiva da natureza das narrativas promove a autoformação e a reconstrução identitária, havendo uma partilha de sentidos, saberes e crenças e uma interação dialética entre os vários sujeitos envolvidos, favorecendo “não apenas o desenvolvimento do saber-fazer e do saber-estar mas também do saber-ser” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3125).

Relativamente aos guiões de pré-observação, estes permitem aos professores em formação inicial refletir antes da ação, prevendo eventuais dificuldades, constrangimentos e dinâmicas que poderão adotar. É um instrumento que presume que as mestrandas considerem o que acham relevante ser observado, numa perspetiva de autoconhecimento e autorreflexão (Ribeiro, 2020).

Para desenvolver práticas que se mostrassem significativas, foi crucial a realização semanal de planificações que se revelassem flexíveis, partindo sempre das características, necessidades, interesses e dificuldades manifestadas pelo grupo/ turma (Diogo, 2010).

Pretendeu-se dar continuidade às rotinas e dinâmicas, de forma a não quebrar ciclos e a realizar práticas que fomentassem o sócio construtivismo. A planificação assume-se fundamental para prever eventuais dificuldades aquando das ações pedagógicas, de forma que as mesmas possuam sentido e significado, articulando as várias componentes do currículo. Ao longo da PES, o *feedback* manifestado quer pelos profissionais cooperantes quer pelas docentes supervisoras foram cruciais, na medida em que permitiram colmatar as dificuldades sentidas através da reflexão antes, durante e após a prática pedagógica.

É importante refletir acerca da formação docente contínua, visível no Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007), na qual se potencia a formação de educadores e professores com autonomia intelectual, com capacidade para trabalhar em equipa em redes colaborativas e com predisposição para arriscar e desenvolver competências ao longo da vida. Revela-se essencial adotar uma atitude reflexiva, de forma a “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor do sentido” (Alarcão, 1996, p. 175), desenvolvendo práticas pedagógicas com significado e intenção. Denota-se que um professor reflexivo, ao observar de forma sistemática, define objetivos relacionados com situações e comportamentos, atividades e tarefas, interações verbais e não-verbais, entre outros aspetos relevantes da turma. Ao ser realizada uma observação em contexto educativo, foca-se a atenção para todos os envolvidos, analisando-se a interdependência dos seus comportamentos. Estes são passíveis de serem observados num determinado contexto específico, devendo depois ser confrontados com as perceções dos seus participantes, já que “a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado (Estrela, 1994, p. 35).

Conclui-se que a I-A permitiu relacionar os documentos teórico-legais referenciados e, portanto, a teoria (cf. Capítulo I) com a prática pedagógica (cf. Capítulo III), que requer um pensamento crítico do profissional de educação ao longo da sua ação. Desenvolveu-se uma postura investigativa na qual a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação se encontraram num ciclo sistemático, com o intuito de se construir práticas significativas e contextualizadas. Desta forma, revelou-se essencial que o processo de socialização englobasse a cooperação, a persistência e o respeito pelo ponto de vista dos outros, formando-se cidadãos conscientes, informados e participativos (Ribeiro, 2020).

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

Ao longo da *práxis*, é fundamental que os profissionais de educação consigam realizar ações pedagógicas contextualizadas e com significado para as crianças. Para tal, é necessário conhecer e articular os quadros teórico-legais que sustentam a prática (cf. Capítulo I), associando os mesmos ao conhecimento que se deve possuir do contexto educativo no qual se encontra inserido (cf. Capítulo II). Neste sentido, o presente capítulo pretende descrever e refletir acerca das ações desenvolvidas decorrentes nos contextos de 1.º CEB e EPE, respetivamente. Encontra-se organizado em dois subcapítulos, correspondentes a cada nível educativo, selecionando-se algumas atividades/momentos pedagógicos para uma maior reflexão.

3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo apresenta-se uma análise reflexiva relativamente às ações pedagógicas desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, que tiveram por base os pressupostos teóricos anteriormente referidos, bem como a caracterização do contexto educativo e a metodologia de I-A (cf. Capítulo II). Ademais, estas dimensões articulam-se com o projeto desenvolvido pela díade, que segue as fases da MTP, confirmando-se posteriormente. Estes aspetos foram fulcrais para a construção de uma identidade profissional da docente em formação, que foi recorrendo sistematicamente à observação e à reflexão, numa perspetiva de transformação e conseqüente progresso das ações pedagógicas.

Salienta-se a permanente colaboração com todos os agentes educativos da instituição, auxiliando a díade nos momentos da ação educativa. Surgiram, assim, inúmeras interações pedagógicas entre as docentes em formação e, sobretudo, as crianças, a professora cooperante e, ainda, a docente supervisora, permitindo uma partilha constante acerca do ambiente educativo, dos saberes construídos e das dificuldades manifestadas. Estes momentos de diálogo e reflexão tinham em vista práticas significativas, contextualizadas, inovadoras e inclusivas, nunca descurando uma intencionalidade

pedagógica baseada nas características dos elementos da turma. A observação atenta, participante e minuciosa ajudou a compreender as características de cada um dos alunos, especificamente os seus interesses, dificuldades e motivações, assumindo estes um papel ativo. Para além disso, possibilitou pensar em possíveis estratégias para a promoção de dinâmicas ativas e transformadoras, valorizando e respeitando quer a heterogeneidade da turma quer as especificidades do contexto educativo (Estrela, 1994).

Neste sentido, a observação direta e indireta destacou-se como o maior alicerce para a promoção de aprendizagens globalizantes e passíveis de possuírem uma articulação curricular significativa, situando sempre o aluno no centro da aprendizagem. As mestrandas foram participando ativamente na recolha de informações referentes à turma, aos profissionais de educação e ao estabelecimento educativo, através de conversas informais com a professora cooperante e com outros agentes educativos e pela observação direta. Estes momentos permitiram desenvolver uma relação com os intervenientes do contexto educativo, desenvolvendo-se competências profissionais.

Numa fase inicial, contemplando esta as duas primeiras semanas da PES, a mestranda, juntamente com o seu par pedagógico, focou-se na observação dos alunos, procurando perceber as suas especificidades para melhor desenvolver a prática educativa. A par desta, também as informações recolhidas através da professora cooperante, diariamente, se mostraram uma mais-valia para o conhecimento da turma. Simultaneamente, a d'ade foi compreendendo as rotinas pedagógicas, metodologias adotadas e dinâmicas de interação entre professora-alunos, de forma a promover uma atitude ativa nos elementos da turma aquando do processo de aprendizagem. De salientar a importância de conhecer cada criança, proporcionando um clima de segurança e confiança, de forma que estas conseguissem partilhar as suas opiniões, experiências e conquistas, mas também as suas dificuldades e preocupações (Portugal, 2009). Da terceira semana em diante, o par pedagógico foi construindo unidades de aprendizagem, dinamizando inúmeros momentos de forma gradual e articulada, sempre em coadjuvação e alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido, como será explicado posteriormente.

Na linha de pensamento de Diogo (2010), é essencial que as unidades de aprendizagem assumam um carácter flexível, relacionando as várias áreas do saber, tal como se revelou nas práticas pedagógicas realizadas. De facto, as planificações demonstraram articulação

curricular sendo, depois, reformuladas nos momentos de intervenção, face aos imprevistos encontrados. Os processos de planificação e de reflexão sobre a mesma tiveram um apoio constante da professora cooperante e da supervisora institucional. Assim, foram promovidos momentos de diálogo, debate e reflexão, fazendo com que o par pedagógico revesse e repensasse ações educativas, delineando estratégias e objetivos ajustados ao contexto em questão. Desenvolveram-se dinâmicas incluídas num projeto de intervenção sob alçada dos pressupostos da MTP, conduzindo a uma aprendizagem holística de saberes. Recorreu-se, deste modo, a metodologias ativas e a uma diversidade de recursos físicos e digitais, promovendo-se uma visão sócio construtivista do aluno, reconhecendo-o como um aprendiz ativo que constrói o seu conhecimento (cf. Capítulo I).

Tendo em consideração a impossibilidade de apresentar e explicitar todas as ações desenvolvidas no decorrer da PES, considerou-se fundamental contextualizar as unidades de aprendizagem e selecionar algumas ações pedagógicas das mesmas, enquadradas no projeto desenvolvido com a turma. Inicialmente, será realizada uma breve abordagem relativamente à origem do mesmo, delineando-se os seus objetivos e explicitando, de seguida, o percurso realizado, desde a fase inicial (definição do projeto) até à fase de divulgação, tal como assegura a MTP (cf. Capítulo I).

Assim, após uma observação contínua, auxiliada por diálogos recorrentes com a professora cooperante, surgiu o projeto de intervenção “Somos artistas: à descoberta do mundo!”, com o objetivo principal de construir conhecimentos, através de um dos grandes interesses demonstrados pela turma - as Artes - numa abordagem interdisciplinar, recorrendo a metodologias ativas e a recursos diversificados. Tendo como ponto de partida a primeira fase definida pela MTP, a díade iniciou o seu percurso com a turma através da atividade pedagógica “Um saco com um pouco de mim”, analisada de seguida, sendo esta intervenção o mote para o projeto. As mestrandas consideraram necessário proporcionar um ambiente seguro e de confiança para os alunos se expressarem, o que implicou um bem-estar consigo mesmo, com os seus colegas e com as professoras.

Neste sentido, o facto de os alunos se revelarem muito participativos e criativos, partilhando inúmeras experiências e interesses, auxiliou a díade a construir uma relação positiva e de acessibilidade com a turma. Assim, através desta atividade inicial, pretendeu-se realizar uma dinâmica de autoconhecimento e de partilha de si próprios,

desenvolvendo-se práticas de cidadania, nomeadamente saber ouvir e respeitar a vez de falar dos colegas, essencial para a vida em comunidade (Despacho n.º 6173/2016, 2016). Aproveitando-se um feriado nacional para os alunos terem mais tempo para pensar, recorrendo, caso pretendessem às famílias, pediu-se antecipadamente para que trouxessem quatro objetos que os identificassem, sendo representativos dos seus interesses, colocando-os dentro do saco fornecido pela díade, seguindo as respetivas indicações (cf. Figura 1). Esta atividade acabou por se relacionar com um projeto da professora cooperante, no qual cada aluno realizou um texto autobiográfico e fez o seu retrato, podendo complementar, posteriormente, com o seu saco.

Figura 1

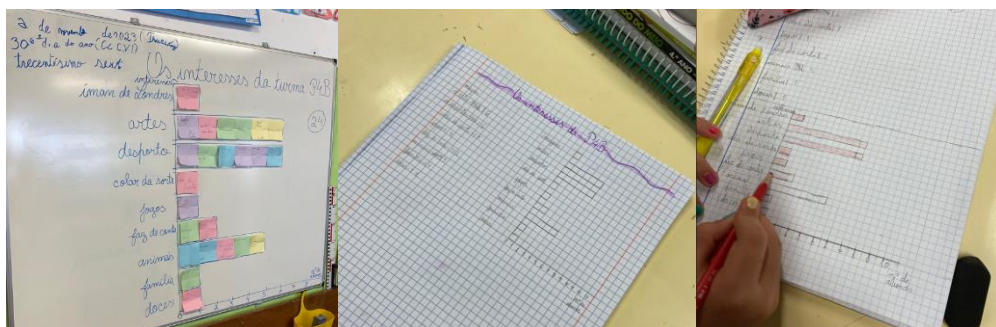
“Um saco com um pouco de mim”



Para que a atividade fosse bem compreendida e significativa, a díade realizou antecipadamente a dinâmica, permitindo que os alunos pudessem conhecer melhor os interesses das professoras em formação, o que conduziu à construção de uma relação de segurança e de confiança. No dia da dinâmica, cada aluno apresentou-se com a ajuda dos objetos e de forma interativa, através de diálogos recorrentes com a turma, explicando o motivo das suas escolhas, encontrando interesses em comum com os colegas, alguns dos quais desconhecidos. No final, explicou-se que cada elemento tinha de escolher o seu maior interesse, escrevendo-o num post-it e colocando-o numa caixa, de modo a, posteriormente, serem organizados, encontrando-se o mote para o projeto da turma. Em diálogo constante, compreendeu-se o interesse dos alunos em realizar um gráfico de barras com os post-its, registando-se no quadro branco e no caderno diário (cf. Figura 2).

Figura 2

Os interesses da turma



De forma a complementar esta dinâmica, realizou-se jogo “Isto ou Aquilo”, no qual os alunos, de duas opções, apenas podiam escolher uma, alcançando-se o rumo do projeto – As Artes. Determinaram-se, assim, os maiores interesses da turma, manifestando esta um evidente interesse pela Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais, ao revelarem o seu gosto pelo desenho, pintura e criação artística.

Deste modo, estabeleceu-se a temática do projeto, indo ao encontro das primeiras fases da MTP, nomeadamente a definição do problema e a planificação e desenvolvimento do trabalho, neste caso do projeto de intervenção (cf. Capítulo I). Após uma observação direta contínua e reflexão com a professora cooperante, a diáde, não descurando os interesses revelados pela turma e as suas dinâmicas enquanto grupo (cf. Capítulo II), pretendeu, também, colmatar as dificuldades manifestadas, nomeadamente a resolução de conflitos e a regulação emocional, sobretudo aquando da realização de trabalhos de grupo.

Desta forma, abarcando a terceira fase do projeto, que remete para a sua execução, o par pedagógico considerou quatro grandes unidades de aprendizagem, que diziam respeito aos conteúdos programáticos abordados com a turma. Não tendo a oportunidade de apresentar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, optou-se por destacar algumas referentes à passagem da primeira para a segunda unidade de aprendizagem e, ainda, da quarta, analisando, descrevendo e refletindo acerca das mesmas.

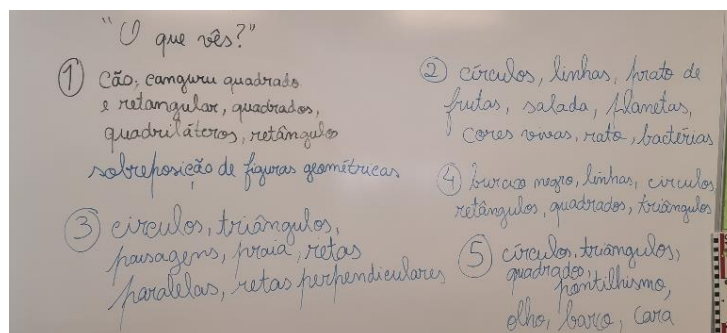
Neste sentido, de forma a colmatar a unidade de aprendizagem “Do passado ao presente: uma viagem pelo mundo” e a introduzir a referente a “Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?”, o par pedagógico optou por recorrer à metodologia ativa da Sala de Aula Invertida, desconhecida pelos alunos e pela orientadora cooperante que potencia a construção de conhecimento de forma ativa e, posteriormente,

à Metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo I). Tal se justificou face às potencialidades das mesmas, evidenciadas no processo de ensino e de aprendizagem (cf. Capítulo I).

Antes de se explicar em que consistia a metodologia referida, o par pedagógico optou por iniciar a temática envolvente, explorando algumas obras de arte de Kandinsky, sem serem revelados os seus nomes, nomeadamente, “Círculos em um círculo” (1923); “Composição VIII” (1923); “Negro e violeta” (1924); “Macio duro” (1927) e “13 retângulos” (1930). Cada aluno foi escrevendo, no caderno, o que observava em cada obra (cf. Figura 3) e atribuiu um título a cada uma, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a comunicação, ao “dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s)” e ao “apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7).

Figura 3

Registo no quadro acerca de cada uma das obras de Kandinsky exploradas



Realça-se a capacidade de criação dos mesmos, elegendo nomes bastante criativos, explorando-se, simultaneamente, o pensamento crítico e o pensamento criativo e a sensibilidade estética e artística, sendo estas áreas de competências do PASEO (Oliveira Martins et al., 2017), articulando-se as áreas das Artes Visuais e de Português com a da Matemática. Cada aluno apresentou as suas ideias, potenciando a valorização e o respeito pelas distintas opiniões dos colegas, competência essencial para a vida de qualquer cidadão, assentes na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Despacho n.º 6173/2016, 2016). No final, questionou-se “O que é que estas obras têm em comum?”, verificando-se que todas elas possuíam figuras geométricas.

Após exploração das obras, descobriu-se mais acerca da vida do pintor, com o objetivo de, posteriormente, relacionar com alguns países que pertencem/ não pertencem à União

Europeia. Cada estudante colou no seu caderno uma folha de registo, possuindo um pequeno texto com a biografia de Kandinsky e alguns desafios matemáticos relacionados com a mesma. Assim, articulada com esta análise textual e artística, a díade aproveitou para aprofundar a centena de milhar, através do número de habitantes das cidades por onde o artista passou ao longo da sua vida, apresentando uma visão interdisciplinar. De forma a auxiliar os alunos, sobretudo aqueles que pudessem ter mais dificuldades, a díade apresentou o recurso “comboio das classes”, permitindo visualizar melhor a ordem de cada algarismo.

No final destas intervenções, o par pedagógico explicou calmamente e de forma concisa em que consistia a Sala de Aula Invertida, referindo que os alunos teriam novos desafios mas que, para tal, necessitavam de aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos. Assim, colocou-se na plataforma *Classroom* (cf. Capítulo I) os recursos necessários, sendo estes o manual de Estudo do Meio, dois vídeos relativos à União Europeia e a quais os benefícios de pertencer a esta organização e um vídeo síntese acerca das diferenças entre os vários sólidos geométricos e suas planificações, com enfoque nos prismas e nas pirâmides. Aproveitou-se o facto de o agrupamento possuir uma interrupção letiva de três dias neste período para que se pudesse compreender melhor o desafio lançado, sem suscitar quaisquer constrangimentos, de forma que, posteriormente, os alunos discutissem as temáticas estudadas em casa na sala de aula.

Assim, na semana seguinte, retomaram-se as aulas, surgindo como questões-problema “O que é e como é constituída a União Europeia?” e “Que sólidos geométricos encontramos nos países da União Europeia?”, sendo o mote para a exploração da Sala de Aula Invertida e para a segunda unidade de aprendizagem mencionada. A díade, de forma a dar continuidade a esta metodologia, questionou os alunos acerca de eventuais dúvidas que tivessem surgido durante o estudo prévio dos materiais fornecidos pelas mestrandas, criando momentos de diálogo entre os elementos da turma.

Desenvolveram-se, entre várias dinâmicas, a ação pedagógica “Milionários da turma P4B”, semelhante ao *Joker*, recorrendo-se às potencialidades das TIC (cf. Capítulo I) para se contemplar os conteúdos da aula, verificando-se as dificuldades sentidas. Assim, os alunos foram divididos em quatro grupos, tendo de responder, em equipa, à questão apresentada no quadro interativo, de forma a subir de patamar e alcançar a maior “quantia” possível.

Para tal, teriam de levantar o cartão respetivo (cada equipa tinha uma cor diferente), conferenciando primeiro acerca da resposta que considerassem correta. O grupo que respondesse primeiro podia decidir se realmente queria avançar com a resposta ou não. No entanto, salienta-se que, antes de ser revelada a resposta correta, os restantes tinham, de igual modo, oportunidade de revelar a sua. Ao longo do jogo, o par pedagógico foi apontando no quadro as respostas certas de cada equipa, tendo cada aluno uma folha individual de respostas. No final, foi realizado um balanço das pontuações das equipas, promovendo-se um diálogo para esclarecer potenciais dúvidas. Os alunos puderam verificar os seus conhecimentos relativos aos conteúdos estudados em ambiente não escolar, colocando as suas dúvidas num ambiente seguro e colaborativo (Carvalho, 2022), mobilizando-se as potencialidades da metodologia aplicada (cf. Capítulo I).

Para além desta atividade pedagógica, as professoras em formação recorreram a outras dinâmicas para continuar a explorar os conteúdos estudados pelos alunos e a temática da unidade de aprendizagem em análise. No entanto, face à impossibilidade de apresentação de todas, a mestranda optou por destacar a Metodologia de Rotação por Estações, na qual se optou por manter os mesmos grupos de trabalho já utilizados anteriormente, de modo que houvesse uma evolução na gestão de tarefas e na resolução de problemas, através de desafios que estimulavam cognitivamente os alunos nas várias estações. Assim, houve uma articulação curricular entre as áreas de TIC, Estudo do Meio, Português, Matemática e Artes Visuais, manifestando o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a Cidadania.

Inicialmente, explicou-se aos alunos que a atividade pedagógica possuía diferentes momentos, para que os mesmos compreendessem de forma sequencial os passos que teriam de seguir, em pequenos grupos de trabalho. Assim, os alunos circulariam pelas estações, tendo de tomar várias decisões em grupo, nomeadamente a escolha do porta-voz e a forma como iam gerir o tempo, de modo a responderem a todas as questões dos guiões orientadores que cada elemento iria possuir. Salienta-se o facto de a díade sentir a necessidade de organizar o espaço antecipadamente, preparando os diferentes recursos antes da aula, fazendo com que a parte de montagem das estações decorresse como planeado. No entanto, face ao entusiasmo e à atenção da turma para o que estava apresentado, sentiu-se a necessidade de reforçar o foco dos alunos para a explicação da metodologia adotada, recorrendo-se ao *site ClassroomScreen* (cf. Capítulo I), preparado

antecipadamente pelas mestrandas. Este auxiliou os elementos da turma a compreenderem a dinâmica adotada, já que estava exposta uma tabela com os elementos dos grupos de trabalho, assim como o tempo para cada estação, sendo que os alunos viam o seu nome no quadro e, após organização em pequenos grupos, iam realizando os desafios de cada estação, gerindo o tempo com o auxílio do temporizador. Para além destes recursos, existia o controlador do nível sonoro, que não poderia ultrapassar os 100 toques, desenvolvendo a responsabilidade dos alunos. À primeira vista, podiam parecer demasiadas vezes, no entanto, tendo em conta a metodologia adotada, era normal que suscitasse mais barulho do que o habitual, tendo a turma alcançado os 99 toques. Notou-se que, sobretudo nestes últimos momentos, se manteve um silêncio total na sala de aula, uma vez que não queriam ultrapassar o máximo, alcançando quase o limite estipulado. Esta dinâmica ajudou o par pedagógico ao nível da gestão de tempo inicial, mas também os alunos a manterem uma maior concentração e foco nos desafios apresentados.

Desta forma, na estação “O que vejo?” estavam expostos, lado a lado, o quadro de Kandinsky – Composição VIII (1923), já conhecido pela turma – e o quadro de Tarsila do Amaral – Calmaria II (1929). Os alunos observaram atentamente as características dos quadros, procurando identificar figuras e sólidos geométricos e, ainda, cores quentes/frias, através de um guião orientador, conhecendo a vida e obra dos artistas. Assim, tiveram a oportunidade de apreciar obras de arte, relacionando com conhecimentos matemáticos de uma forma espontânea e lúdica, sendo valorizadas as Artes. Por sua vez, na estação “Como relaciono?”, os alunos refletiram acerca das diferenças e semelhanças entre as obras, compreendendo que o quadro de Kandinsky apresentava formas geométricas, visíveis, igualmente, no quadro de Tarsila, uma vez que representavam as faces dos sólidos geométricos. Para além disso, recordaram os dois artistas, relacionando com os países por onde os mesmos estiveram, podendo recorrer ao mapa-puzzle da União Europeia montado pela turma no dia anterior.

Na estação “O que sinto?” estava uma *Feely Box*, com 10 objetos do quotidiano no seu interior, não visíveis, de modo que, através do tato, os alunos conseguissem identificar alguns dos atributos dos objetos, recorrendo a termos matemáticos (superfícies, arestas, vértices, faces). Tentaram identificar o objeto, relacionando-o, por último, com um sólido geométrico, classificando “objetos atendendo às suas características” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 14).

Já na estação “Para onde vou?”, os alunos programaram o robô *Mind*, relacionando monumentos de países da União Europeia com sólidos geométricos, articulando uma vez mais o Estudo do Meio com a Matemática e com as TIC, desenvolvendo “um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema”, tendo, ainda, de “procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada” (Direção-Geral da Educação, 2021, pp. 16-17) e de “resolver desafios através da programação de objetos tangíveis” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 9). Desta forma, o desenvolvimento da linguagem de programação foi um ponto fundamental nesta estação, dado que os alunos aplicaram conceitos matemáticos de orientação espacial, compreendendo-se as potencialidades das TIC (Steinert & Hardoim, 2019). Ademais, exploraram o pensamento computacional, o raciocínio matemático, a comunicação matemática e as conexões matemáticas (externas) (Direção-Geral de Educação, 2021), face à necessidade de estar em constante diálogo e entreajuda, completando os desafios.

Para finalizar, na estação “Como construo e planifico?”, os alunos foram desafiados a construir a planificação de um prisma e a de uma pirâmide, em folhas brancas A3, tendo como auxílio os sólidos de madeira existentes no estabelecimento educativo. Estes estavam numerados para facilitar a identificação das faces que os alunos já tinham representado, para que, posteriormente, conseguissem recortar as planificações e construir o sólido marcado, verificando se tinham realizado corretamente o desafio.

Ao longo da atividade pedagógica (cf. Figura 4) o foco principal foi a área da Matemática, mais especificamente o domínio da Geometria, uma vez que foram exploradas figuras e sólidos geométricos, assim como as planificações de prismas e de pirâmides, valorizando-se a articulação curricular para atingir os objetivos definidos. De realçar, ainda, a área do Português, sobretudo ao nível da Oralidade e Expressão, uma vez que os alunos se encontravam em permanente diálogo e entreajuda (Direção-Geral de Educação, 2018e).

Figura 4

Metodologia de Rotação por Estações, subordinada ao tema “Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?”



De salientar a importância de todas as estações possuírem guiões, quer para cada aluno ir respondendo às questões solicitadas, quer para fornecer orientações de como usar devidamente os recursos físicos e tecnológicos. Tal se justifica, na medida em que é fundamental haver um registo contínuo para que os elementos de cada grupo não dispersem tanto e se mantenham focados ao longo da dinâmica, possuindo, no final, informações organizadas e esquematizadas para ouvir e partilhar com os colegas. Possibilitou-se, assim, “uma construção do conhecimento mais significativa, contribuindo para a motivação dos mesmos, facilitando desta forma a relação professor – aluno – conhecimento” (Padilha & Fioresi, 2019, p. 1). No final da atividade, cada grupo partilhou com a turma as suas respostas e as suas produções, através de um diálogo orientado, realizando-se a respetiva correção dos guiões.

A atividade foi concluída com um momento de reflexão com os alunos sobre a dinâmica do dia, avaliando-se a evolução das dinâmicas existentes em cada grupo e na própria turma, alcançando-se o pretendido em todas as componentes do currículo exploradas. Os alunos demonstraram-se participativos e com uma maior capacidade de entreaajuda entre o grupo de trabalho, alcançando as respostas das questões-problema, manifestando interesse e curiosidade nas dinâmicas de cada estação, sobretudo pela *Feely Box* e pela programação do *robô Mind*. Assim, a atividade foi ao encontro dos objetivos propostos, dando-se um maior ênfase ao desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos elementos da turma, proporcionando, igualmente, inúmeros momentos positivos em sala de aula, diálogos, entreaajuda e uma necessidade de colaboração contínua.

Relativamente à quarta unidade de aprendizagem, “À descoberta do nosso Património”, esta pretendeu “reconhecer e valorizar o património natural e cultural, identificando na

paisagem elementos naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 9). Desta forma, a díade decidiu recorrer, novamente, à metodologia já adotada e analisada anteriormente, como forma de observar e refletir acerca da evolução das competências pessoais e sociais dos alunos. Assim, o par pedagógico denotou a importância de adotar, uma vez mais, a Metodologia de Rotação por Estações, no sentido de os alunos trabalharem em diferentes grupos de trabalho, escolhidos, desta vez, pelos próprios, potenciando um desenvolvimento pessoal e autonomia, assim como o relacionamento interpessoal, áreas de competências perfiladas no PASEO (Oliveira Martins et al., 2017).

Pretendeu-se, neste sentido, que a turma conseguisse “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 25), de forma que consolidasse e aprofundasse “as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 26), estabelecendo objetivos e planos de concretização. Ao longo da prática educativa, foram observadas continuamente algumas situações que permitiram refletir acerca das atitudes e dos comportamentos dos alunos, sobretudo em dinâmicas de trabalho de grupo, razão pela qual se delinearão atividades que envolvessem pesquisa, organização de informação e produções escritas e artísticas, envolvendo sempre a ajuda e diálogos constantes. Destacam-se, assim, as atividades “Museu do Património” e as ações pedagógicas “Entrevista aos familiares”, *podcast* “Vamos conhecer o património português” e a construção contínua do *padlet*, essenciais para esta última unidade de aprendizagem e para o momento de divulgação do projeto.

Assim, na primeira fase, procedeu-se à construção do conceito de património, partindo das ideias dos alunos e identificando os diferentes tipos de património existentes e do próprio conceito inerente à temática, através da criação de um “Museu do Património”, interativo e de cariz sócio construtivista, envolvendo a comunidade. A atividade pedagógica iniciou-se no espaço comum entre as três salas, estando expostas algumas fotografias relativas ao que os alunos iriam visitar no “Museu”. Por sua vez, organizou-se na sala da turma e na da CAF, havendo, posteriormente, cerca de 15 minutos para explorar cada uma das bancas. Entrando no “Museu”, o porta-voz de cada grupo tinha como função ler em voz alta as informações apresentadas e os desafios a realizar em cada uma das estações. Cada aluno possuía uma única folha de registo, preenchida à medida que cada

grupo conhecia um novo património, construindo-se a respetiva área vocabular, tendo em conta as informações recolhidas, por escrito ou oralmente. Deste modo, os alunos foram desafiados a “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 6), completando as cinco áreas vocabulares respetivas, respeitando sempre o tempo de palavra dos colegas e dos elementos da comunidade presentes em cada banca. Explorou-se, assim, as áreas de Informação e Comunicação e de Relacionamento Interpessoal do PASEO (Oliveira Martins et al., 2017), como forma de os alunos utilizarem e dominarem diferentes formas de mobilizarem as informações fornecidas, de forma crítica e autónoma, tendo de interagir com inúmeras pessoas, adequando “comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (p. 25).

Neste sentido, a primeira banca, “Filigrana de Gondomar”, assegurada e explorada por dois ourives, responsáveis pela AC Filigranas, explicaram aos alunos a origem deste património e em que consistia esta técnica e o respetivo processo. No final, os mesmos compreenderam a minuciosidade desta arte, experimentando a técnica do *quilling* (filigrana em papel), através de tiras de papel e cola que resultou num coração de filigrana. Também os “Arraiolos do Alentejo” se encontraram presentes numa outra banca, assegurados pela professora cooperante, auxiliando os alunos a conhecer e a experienciar esta técnica, através do acesso a agulhas, lãs e a um tapete de Arraiolos. Na banca dos “Caretos de Podence”, estava uma transmontana vestida a rigor, tendo os alunos contacto com um fato e máscara característicos desta região, criando, no fim, o seu próprio traje bidimensional através de cartolinas, lãs das respetivas cores e agulhas.

Por sua vez, na sala da CAF permaneceram as bancas do “Grupo Folclórico da região” e do Fado, asseguradas pela associação da localidade, conhecida pela maioria dos elementos da turma. Na primeira, os alunos conseguiram visualizar os trajes portugueses característicos da região envolvente e experimentaram tocar os instrumentos típicos, estabelecendo um diálogo acerca das origens, das características e das tradições, podendo ainda, no final, dançar com os elementos do grupo (Direção-Geral da Educação, 2018b). Na segunda, o convidado explicou em que consistia este género musical, dialogando acerca das características e dos instrumentos associados. Além disso, os alunos conheceram o fado “Uma casa portuguesa”, de Amália Rodrigues e experimentaram cantar o mesmo, com a ajuda do fadista presente, conhecendo “as potencialidades da voz

como instrumento musical” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7). Por fim, foram desafiados a criar um fado com uma melodia por eles escolhida, tendo a oportunidade de se vestir a rigor através da experimentação dos trajes de fado. No final do museu, em grande grupo, completou-se o estendal de fotos que se encontrava no início do espaço comum à entrada, através das fotografias tiradas ao longo da atividade pedagógica (cf. Figura 5).

Figura 5

“Museu do Património



Ao longo da ação pedagógica o foco foi a área do Estudo do Meio, na qual os alunos, tendo como base as AE respetivas (Direção-Geral da Educação, 2018c), puderam “reconhecer e valorizar o património natural e cultural” (p. 9), passando por cinco bancas que exploravam diferentes exemplos de património português. Em articulação com esta área, também os domínios de Oralidade e Expressão de Português se encontraram muito presentes, já que os pequenos grupos tiveram de “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros” (Direção-geral da Educação, 2018e, p. 6) e de dialogar com os convidados de cada banca, respeitando-os. Usaram, desta forma, “a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível” (p. 6), assegurando contacto visual com as pessoas envolvidas, sendo agentes ativos. Encontraram-se visíveis algumas áreas relativas à Educação Artística, nomeadamente a Música, na experimentação de sons vocais e na criação de versos para um fado, reconhecendo os alunos “a música como construção social, património e fator de identidade cultural” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7). Para além desta, a Dança encontrou-se visível na banca do Grupo Folclórico, havendo a oportunidade de experimentar esta dança típica de Portugal, explorando “as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 6). Por último, presenciavam-se as Artes Visuais, aquando da

realização da técnica do *quilling*, do tapete de Arraiolos e da elaboração de um traje de Careto, desenvolvendo os domínios de Interpretação e Comunicação e de Experimentação e Criação (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Denota-se que, com a utilização dos recursos diversificados das diferentes bancas, os alunos estiveram mais motivados e focados nas dinâmicas em pequenos grupos e na realização da atividade pedagógica, desenvolvendo inúmeras aprendizagens por descoberta. Neste sentido, o principal estímulo ao longo da ação pedagógica foi incentivado pelos convidados de cada uma das bancas e pelos recursos físicos trazidos, mas visando sempre o aluno como centro da ação e do processo de ensino e de aprendizagem (Vara, 2012). Para cada espaço, foi preparado um guião de orientação acerca do tipo de património representado, sendo um complemento às informações orais que os alunos foram recolhendo ao longo dos diálogos com os convidados. Para além desse, houve, ainda, para cada banca, um guião final mais específico com o desafio que realizaram com o auxílio da comunidade, colocando em prática o que observaram/ouviram. Por conseguinte, todos estes instrumentos constituíram recursos didáticos que “possibilitam aos educandos participarem ativamente e expressarem as suas opiniões, interagindo com as informações” (Santos & Belmino, 2013, p. 4). No final, já com a área vocabular completa, os alunos tiveram a possibilidade de partilhar as suas ideias em grande grupo, como um momento de consolidação e reflexão acerca das aprendizagens construídas, destacando-se o conceito de “Património Cultural”.

No seguimento desta atividade foi realizado o momento de partilha das respostas obtidas com as entrevistas realizadas aos familiares no fim de semana anterior, acerca de lendas, contos, provérbios, adivinhas e canções típicas dos seus tempos, de forma a ser explorado e compreendido o conceito de “Património Oral”. Tinha sido solicitado para colocarem os registos na *Classroom*, no dia anterior à intervenção, para que a díade conseguisse verificar se todos os alunos tinham conseguido realizar a tarefa. Assim, ao longo da dinâmica, um elemento do par pedagógico foi o entrevistador e os alunos os entrevistados, sendo que aqueles com as respostas mais semelhantes foram chamados em conjunto para partilhar informações. Em paralelo, foi realizado um diálogo orientado, por grupos de alunos, envolvendo aqueles que não tiveram a oportunidade de fazer a atividade. Todos demonstraram querer participar, com empenho, na atividade pedagógica, que desenvolveu a expressão oral orientada, tendo os alunos de respeitar regras e papéis

específicos e, ainda, de estabelecer um contacto visual com a turma (Direção-Geral de Educação, 2018e). Além disso, potenciou a área de competência “Linguagens e Textos”, presentes no PASEO, como forma de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 21).

Para além desta dinâmica, destaca-se a elaboração de cinco *podcasts*, correspondentes aos grupos de trabalho criados no “Museu do Património”. De ressaltar a necessidade de um processo de colaboração e entreajuda, ultrapassando diferentes etapas, que se acreditou terem sido alcançadas com mais sucesso face ao desenvolvido até ao momento, nomeadamente os constantes trabalhos em pequenos grupos e a utilização das metodologias adotadas (cf. Capítulo I). Inicialmente, foi necessária a exploração de objetos de um baú, remetendo para os diferentes tipos de património, articulando-se com os temas dos *podcasts* e, ainda, o recurso à aplicação *Figma* para explorar, sistematizar e classificar os mesmos. Por sua vez, realizou-se um diálogo sobre como é que os alunos poderiam divulgar o que ficaram a conhecer a outras pessoas, de modo a chegar ao termo *podcast*, mostrando-se o exemplo da Rádio Miúdos.

Posteriormente, apresentou-se e explicou-se, calmamente e de forma coesa, a plataforma *padlet* e as respetivas secções, criadas pelo par pedagógico para auxiliar no desenvolvimento da dinâmica, tendo os alunos de aceder à mesma, responder aos guiões de pesquisa na plataforma, criar secções e colocar informações (texto e fotografias) nos espaços correspondentes. De seguida, criaram-se e organizaram-se os grupos de trabalho e os recursos necessários, explicitando as funções e o objetivo, iniciando-se a ação pedagógica com uma pesquisa relativa ao património selecionado. Os alunos desenvolveram competências digitais, utilizando “o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 6), realizando pesquisas recorrendo a termos relevantes de acordo com a temática a explorar. Simultaneamente e daí a complexidade desta dinâmica, o grupo teve de ir colocando os resultados da pesquisa no *padlet*, nas secções respetivas e realizando todas as tarefas dos guiões, nomeadamente, comentar os trabalhos dos colegas, tendo de “analisar a qualidade da informação recolhida” e, posteriormente, validá-la, com o apoio dos colegas e do professor (Direção-Geral da Educação, 2018f, p.7).

Após o término da pesquisa, começou a pensar-se no guião para os episódios do *podcast* “Vamos conhecer o património português”, tendo cada grupo de trabalho a tarefa de escrever um texto dinâmico e interativo, cativando o público-alvo. Desenvolveu-se, assim, a área de Português (Direção-Geral da Educação, 2018e), nomeadamente ao nível da escrita, já que todos os grupos tinham de “utilizar processos de planificação, textualização e revisão” (p. 10), redigindo “textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes” (p. 11), o que nem sempre se revelou uma tarefa fácil. Para tal, todos possuíram um guião de como realizar um *podcast*, com a estrutura do mesmo, as suas etapas de construção e sugestões de eventuais falas que podiam utilizar, articulando-se com algumas áreas de competência do PASEO, a destacar “Linguagens e textos”, “Informação e comunicação” e “Saber científico, técnico e tecnológico” (Oliveira Martins et al., 2017).

O facto de haver duas salas disponíveis e a PES ser realizada em par pedagógico permitiu que a dinamização da atividade fluísse sem grandes constrangimentos. Desta forma, enquanto uns grupos realizavam alguns desafios matemáticos relacionados com a temática da aula, desenvolvendo o “Raciocínio e resolução de problemas” (Oliveira Martins et al., 2017), outros iam realizando o guião com o apoio de um dos elementos do par pedagógico. Para além disso, à vez, aqueles que fossem terminando tinham a oportunidade de ir experimentando gravar o seu guião através da ferramenta digital *CapCut*, com o apoio do outro elemento do par pedagógico, promovendo-se, uma vez mais, a utilização das TIC em articulação com outras áreas do currículo. Assim sendo, esta atividade permitiu que a turma conhecesse novas ferramentas e funcionalidades, desenvolvendo inúmeras competências pessoais, sociais e digitais, elencadas anteriormente, demonstrando, ainda, uma evolução ao nível do “Relacionamento interpessoal” (Oliveira Martins et al., 2017), uma das dificuldades observadas desde o início da PES, sobretudo em dinâmicas de grupos.

Por último, dizendo respeito à fase IV da MTP, correspondente à divulgação do projeto, os alunos foram questionados - “Como podemos divulgar o que aprendemos e construímos?” - estabelecendo-se inúmeros momentos de diálogo e debate acerca do que gostariam de divulgar, a quem, de que forma e em que local. Deste modo, foram-se registando todas as dinâmicas que os alunos gostariam de repetir/complementar/transformar, assim como os recursos que seriam necessários para tal. Começaram-se a distribuir tarefas, atribuindo-se responsabilidades individuais, a pares ou a pequenos grupos, tendo em

conta o que era necessário realizar e o grau de complexidade. A par deste trabalho realizado em sala de aula e uma vez que a turma manifestou interesse em convidar os seus familiares para a divulgação, estabeleceu-se, uma vez mais, contacto com os encarregados de educação das crianças, convidando as famílias a participar neste momento. Neste sentido, pretendeu-se compreender se todas tinham disponibilidade para participar, com quantos elementos se poderia contar e, mesmo se não pudessem comparecer, se asseguravam a participação do aluno no momento de divulgação.

Paralelamente, continuaram a ser desenvolvidas competências relacionadas com o trabalho individual, em pequeno e em grande grupo e com a expressão oral dos alunos, nomeadamente ao nível da “Informação e comunicação” e “Relacionamento interpessoal” (Oliveira Martins et al., 2017), tendo os alunos de “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura” (p. 22), aceitando diferentes pontos de vista. Assim, os mesmos conseguiram ouvir e respeitar a opinião dos colegas, relacionada sobretudo com a tomada de decisões acerca deste momento coletivo (Direção-Geral de Educação, 2018e). Este culminou numa apresentação final subdividida em três momentos, solicitados pelos alunos: “exposição dos trabalhos” realizados de uma forma interativa, repetição do “Museu do Património” e “espetáculo para dançar o Malhão Malhão outra vez”, como experienciaram na estação “Grupo Folclórico da região”. Para além destes, a díade preparou um fator surpresa para as famílias, de modo a fazer a transição entre a segunda e a terceira parte da divulgação, para que as crianças tivessem tempo de se prepararem adequadamente para a dança. Assim, o par pedagógico apresentou um vídeo que culminou os momentos letivos e não letivos desenvolvidos com a turma, espelhando as emoções vivenciadas ao longo de toda a PES. De salientar que, para se alcançar este resultado final foi necessária uma preparação e colaboração com todos os agentes educativos, visando sempre a participação ativa dos alunos.

Assim, nos primeiros dois momentos, cada elemento da turma tinha a sua função nas bancas, podendo explicar aos familiares o que tinham realizado para cada unidade de aprendizagem, assim como o que podiam descobrir através de determinado recurso, convocando “diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanista” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 24) para pensarem criticamente. De salientar que os familiares só puderam entrar no “Museu do Património” após terem realizado as dinâmicas das três bancas anteriores, correspondentes às primeiras temáticas exploradas na PES. Para terem

acesso à segunda parte da divulgação necessitavam do bilhete de entrada para o Museu, tendo de pensar num ditado popular, escrevendo-o no papel de cenário localizado nesse local. Aí encontravam-se duas crianças com o papel de porteiros, entregando, depois, o bilhete necessário para a entrada no Museu. Por fim, o espetáculo final fez com que as famílias se envolvessem ainda mais, uma vez que, após as crianças revelarem a dança tradicional, chamaram os seus familiares a participar na dinâmica, finalizando este momento de partilha e divulgação (cf. Figura 6).

Figura 6

Momento de divulgação da turma



Sintetizando, a adoção de inúmeros momentos em pequenos grupos de trabalhos foi crucial no desenrolar da PES, assumindo-se como uma prática recorrente, face à necessidade de a turma estar inserida em processos de socialização. Assim, os alunos foram manifestando um crescente sentido de responsabilidade, desenvolvendo a autonomia para a tomada de decisões, gestão e resolução de problemas, essenciais para se tornarem cidadãos ativos (Niza, 2012).

A professora em formação considera, ainda, que a PES possibilitou a concretização de práticas educativas significativas, contextualizadas e adequadas ao contexto, articulando as distintas áreas curriculares numa visão sócio construtivista, colocando o aluno como agente ativo do seu processo de ensino e de aprendizagem. Todas as atividades realizadas foram ao encontro das características de cada aluno, sofrendo as devidas adaptações mediante as especificidades de cada criança. Assim, constatou-se que, atualmente, cada vez mais, “a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica” (UNESCO, 2017, p. 7).

3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo corresponde à descrição e análise reflexiva de algumas das ações pedagógicas desenvolvidas no período da PES, em contexto de EPE, resultantes de uma observação participante e sistemática, iniciada nas primeiras semanas e continuada no decorrer de todo o percurso. Assim, pretendeu-se identificar e compreender as especificidades do grupo, de forma a ser possível realizar planificações semanais que promovessem o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, e seguindo-se a MTP e os pressupostos teórico-legais apresentados no capítulo I, foi realizada uma prática educativa intencional e fundamentada, respeitando-se e valorizando-se os ritmos de aprendizagem de cada elemento do grupo (Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007).

Nesta sequência, emergiu um projeto de intervenção, integrando os dados da escuta das crianças, que procurou sempre dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses, colmatando também as suas maiores dificuldades. Realça-se, no entanto, o facto de o projeto desenvolvido pela díade não ter como antecedente a ação de qualquer par pedagógico, face a inexistência dos mesmos no contexto em análise. A educadora em formação assumiu que o processo educativo assenta numa contínua reorganização, reconstrução e transformação, apoiando-se em alguns modelos pedagógicos (cf. Capítulo I) para o desenvolvimento das práticas educativas. Ademais, baseou-se numa aprendizagem por ação, na qual as crianças assumem um papel ativo, definindo o seu percurso, tendo em conta as suas escolhas, sendo ainda criadas condições para descobrirem e explorarem mais através da ação do educador de infância.

Através do processo contínuo de observação e da colaboração com as profissionais de educação da sala de atividades foram refletidas as especificidades dos elementos do grupo e, ainda, as vivências dos anos anteriores na EPE. Para além da educadora atual apenas ter iniciado a sua prática com o grupo no presente ano letivo, as crianças, com a profissional anterior, raramente tinham a oportunidade de experienciar o espaço exterior, permanecendo na sala de atividades. Neste local, passavam muito tempo em contacto com as tecnologias de forma não benéfica, através da visualização de vídeos no computador, desvalorizando-se “o enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27). Face a estes constrangimentos e às dificuldades

demonstradas pela maioria das crianças (cf. Capítulo II), o par pedagógico compreendeu a necessidade da adoção de práticas que promovessem o desenvolvimento da socialização, tendo ainda em conta uma educação para a cidadania (Direção-Geral da Educação, 2013). Paralelamente, evidenciou-se o interesse geral do grupo pela exploração da natureza e do que esta inclui, nomeadamente elementos naturais e animais, dando continuidade a ações pedagógicas articuladas, contextualizadas e com significado.

Neste sentido, as práticas educativas realizadas encontraram-se alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido, com o objetivo de sensibilizar e consciencializar o grupo para a importância de se respeitarem uns aos outros mas também o mundo que os rodeia, nomeadamente a natureza e o que a mesma envolve. Assim, aliando-se os pressupostos teóricos das OCEPE (Silva et al., 2016) com as linhas orientadoras de uma Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2013), a díade pretendeu “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 1). Para além disso, tendo em conta as especificidades apresentadas (cf. Capítulo II), considerou-se fulcral a necessidade de se consciencializar o grupo para questões de inclusão e de aceitação das crianças com autismo/atraso global de desenvolvimento, percebendo como as poderiam incluir nas brincadeiras e nas dinâmicas da sala de atividades/exterior. Por fim, o contacto com a natureza permitiu que o grupo experienciasse novas sensações e possuísse mais momentos de calma e tranquilidade, essenciais face às rotinas vivenciadas no ano anterior. Desta forma, as ações pedagógicas descritas e refletidas posteriormente espelham a preocupação das mestrandas nas planificações desenvolvidas, incluindo as crianças como seres ativos na construção da sua própria aprendizagem e da compreensão do mundo, confrontando os conhecimentos prévios existentes com as suas novas descobertas. Por conseguinte, as experiências vivenciadas potenciaram a reestruturação do seu pensamento, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade (Hohmann & Weikart, 1995).

Neste seguimento, o projeto desenvolvido com e pelas crianças intitulou-se “Crescer em harmonia: À descoberta da natureza!”, tendo surgido através de um levantamento de interesses do grupo acerca do que gostavam de aprender/fazer, baseado, também, nos processos de observação e reflexão que pressupõe a MTP e, ainda, na metodologia de I-A. Ressalva-se o facto de as educadoras em formação terem colocado em prática o

desenvolvimento do Diário de Grupo, “instrumento de pilotagem” do modelo pedagógico do MEM, auxiliando no rumo do projeto, face aos registos dos “incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer elemento do grupo pretendia assinalar” (Folque, 2014, p. 56). Desta forma, o par pedagógico foi escutando os seguintes comentários, dando especial atenção à escuta de cada criança: “Gostava de brincar mais lá fora, gosto de brincar à beira das árvores” (TS); “Gosto da natureza e de ver os animais” (GG); “Gostava de dar comidinha aos animais e saber mais sobre eles” (LD); “Gosto de dar festinhas aos animais” (LR); “Gosto de apanhar folhas, paus e pedras do jardim” (JL); “Gostava de pintar mais” (BC); “Gostava de cantar músicas” (ER), entre outros. Neste sentido e tendo em conta as especificidades do grupo, os principais objetivos do projeto foram desenvolver o sentido democrático da vida em grupo; potenciar a independência e autonomia; promover capacidades de negociação e de cooperação em situações de jogo/atividades orientadas; estimular a capacidade de comunicar; potenciar o respeito pelo outro; desenvolver a criatividade e a imaginação e sensibilizar para o respeito pela natureza e para a importância de cuidar do Planeta Terra.

Os momentos de diálogo e a escrita semanal na coluna “Queremos” do Diário de Grupo permitiram desenvolver não só a primeira fase do projeto (definição do tema e identificação do problema) como a segunda (planificação e desenvolvimento do trabalho), seguindo-se a MTP (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos et al., 2012). No decorrer desta etapa, procedeu-se à definição de recursos e estratégias que permitissem dar resposta às ideias das crianças relativamente ao que gostariam de fazer e aprender. No entanto, a planificação e o desenvolvimento de ações pedagógicas foram sofrendo alterações, não se assumindo como lineares, face ao carácter dinâmico e de constante adaptação e evolução, havendo espaço para novos rumos e para uma valorização das sugestões das crianças no decorrer das vivências experienciadas. Para a terceira fase do projeto importa referir que, face à impossibilidade de se apresentar todas as ações desenvolvidas na PES, serão apresentadas as descritas e analisadas posteriormente, culminando com “Como podemos mostrar às famílias as nossas descobertas e aprendizagens”, sendo esta o mote para a última fase do projeto, a divulgação.

A primeira ação desenvolvida no presente subcapítulo pretende dar resposta a algumas especificidades/dificuldades demonstradas pelo grupo. Primeiramente, dada a agitação matinal diária das crianças e a necessidade destas por uma maior proximidade, as

educadoras em formação, em colaboração com a educadora cooperante, consideraram relevante alterar/acrescentar algumas rotinas, ao longo da PES. Assim, antes de entrarem na sala de atividades, dinamizava-se a ação “Bom dia, Alegria”, na qual as crianças escolhiam como queriam expressar os bons dias, através de um dos cinco símbolos colocados na porta da sala de atividades – aceno, abraço, dança, “soquinho” ou “dar cinco”. Após realizarem o “jogo” com o par pedagógico, sentavam-se no tapete do acolhimento para cantarem os bons dias, verificava-se que dia da semana era e nomeavam-se os dois chefes diários, que assumiam as funções de chamar cada criança para marcar as presenças e escrever no quadro branco a data e o numeral relativo ao número de meninas presentes, de meninos presentes e de crianças que faltavam. A criança que antecedia os chefes (no quadro das presenças) preenchia o quadro do tempo e assinalava com uma cruz o dia respetivo no calendário. No entanto, a díade foi realizando algumas alterações de forma progressiva, tendo em conta as necessidades e os interesses demonstrados pelas crianças e, ainda, os seus progressos. Todas estas decisões foram tomadas em grande grupo, tendo as crianças participado ativamente nas mesmas, estando a par de tudo o que era modificado/complementado, desenvolvendo práticas que potenciassesem a Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

Neste sentido, estabeleceu-se que os brinquedos trazidos pelas crianças de manhã ficavam numa cesta junto ao jogo dos bons dias, podendo ser utilizados, posteriormente, na área adequada e/ou no recreio. Ademais, compreendeu-se a necessidade de se formarem pares para se auxiliarem nas diferentes tarefas delineadas para o dia, incluindo todas as crianças do grupo e existindo uma entreaajuda constante, o que carecia anteriormente. Assim, em vez de assumirem os chefes praticamente todas as funções, as mesmas encontravam-se repartidas por todos os elementos do grupo, sendo alteradas semanalmente, em vez de diariamente. Explorou-se, neste seguimento, o quadro de distribuição de tarefas, outro instrumento de pilotagem do modelo pedagógico do MEM dinamizado pelas educadoras em formação, que “atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2014, p. 56), algumas já mencionadas anteriormente e, ainda, as funções de verificar a arrumação, distribuir os lanches, fazer o “comboio” e tratar da reciclagem. De salientar que a formação dos pares teve em consideração a observação sistemática e contínua realizada, de forma que todos se sentissem valorizados e seguros, tendo as crianças com NAS formado par com colegas que,

visivelmente, as respeitassem e tivessem uma relação positiva com as mesmas. Através desta ação de rotina (cf. Figura 7) foi observável um desenvolvimento progressivo na independência e na autonomia e, igualmente, no cumprimento das regras estabelecidas, promovendo-se a convivência democrática e a cidadania (Silva et al., 2016).

Figura 7

"Bom dia, Alegria", Cesta dos Brinquedos e exploração de "As nossas tarefas"



A tarefa destinada à reciclagem motivou a ação pedagógica “Construção de um Papa-Lixo”, face à inexistência desta prática na sala de atividades e da falta de sensibilização para tal, apesar da localização de três ecopontos diferenciadores perto do espaço educativo. Assim, recorrendo-se ao trabalho em pequenos grupos, as crianças decidiram construir o futuro Papa-Lixo, através de caixas de cartão, pintando-o com as tintas necessárias, através de pincéis. Elaboraram, com a ajuda da d'ade, quatro pequenos ecopontos, inseridos dentro de uma caixa grande, com as respetivas entradas, para que o par com essa função semanal pudesse separar o lixo adequadamente, despejando, posteriormente, as quatro caixas nos ecopontos exteriores correspondentes.

Ressalva-se que, anteriormente, de forma a sensibilizar as crianças, de uma forma ativa e participativa, acerca da importância da reciclagem, o par pedagógico, em colaboração com os agentes educativos, refletiu acerca da possibilidade de realizar uma visita de campo a um espaço exterior perto da instituição, para que as crianças pudessem apanhar o lixo encontrado, separando-o, posteriormente, através do “Gominhas” – nome eleito para o Papa-Lixo, após votação. Sendo esta saída possível, para além da ação de consciencialização desenvolvida, as mestrandas aliaram esta atividade ao interesse geral do grupo, promovendo uma ação educativa dedicada à exploração da natureza e do que esta inclui, nomeadamente, os animais. Recorrendo à requisição do kit “Ciência Fora da Caixa – saída de campo”, da Escola de Ciência Viva, as crianças puderam utilizar lupas e diferentes pinças para explorarem de uma forma mais minuciosa o local e os animais encontrados, utilizando, também, os recipientes adequados para o efeito. Assim sendo,

reconheceu-se a necessidade de preservação do meio ambiente, articulando-se a Área de Formação Pessoal e Social com a Área do Conhecimento do Mundo, na qual as crianças manifestaram “comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Silva et al., 2016, p. 95). De forma a colmatar a ação educativa, na sala de atividades, as crianças, com o auxílio dos adultos, elaboraram um cartaz relativo à reciclagem, tendo em conta as atividades pedagógicas realizadas.

A atividade pedagógica que agora se inicia – “Um Elfo entrou na nossa sala” - pretendeu, também, sensibilizar e consciencializar o grupo para a importância de se respeitarem uns aos outros mas também o mundo que os rodeia, tendo sido realizada em diferentes fases, recorrendo às alterações realizadas pela díade relatadas anteriormente. No decorrer da mesma, pretendeu-se desenvolver a socialização e a comunicação das crianças, potenciando-se, ainda, a imaginação e a criatividade num grupo que possui algumas dificuldades nestas dimensões. Tal ocorreu através da Inteligência Artificial (IA), utilizando as TIC de uma forma vantajosa, beneficiando-se das suas potencialidades, sempre com intencionalidade pedagógica (cf. Capítulo I). Assim, aproveitou-se o facto de as mesmas estarem tão presentes no quotidiano das crianças, por vezes de uma forma menos positiva, para as cativar para as atividades a desenvolver.

Assim, inicialmente, as crianças encontravam-se sentadas no tapete de acolhimento, permanecendo atentas face ao surgimento de um objeto misterioso no chão, tapado com um tecido para manter o *suspense*. A educadora em formação leu o papiro que “alguém” deixou perto da lanterna, mantendo o foco do grupo, explicando que para se saber o código do aloquete que mantinha a mensagem escondida tinham de decifrar a mensagem que se encontrava ao lado do mesmo: dizer qual é o número que vem antes do um (zero); contar o número de pegadas que estavam escondidas e espalhadas na sala de atividades (seis) e responder à questão “janeiro é o mês número (um)?”, formando o código “061”, que abria o aloquete. Assim, o grupo foi respondendo aos desafios, com entusiasmo e atenção e os chefes da semana contaram as pegadas espalhadas, podendo ter a ajuda dos colegas para as encontrar. Abrindo-se o aloquete, encontrou-se mais um papiro com um código que possuía três imagens (computador, claquete, tapete), tendo as crianças de decifrar o próximo passo do desafio (ligar o computador e ver/ ouvir o vídeo do Elfo). Após um diálogo orientado, as crianças conseguiram decifrar o pretendido, partilhando as suas ideias, com respeito pelos colegas. Neste sentido, a exploração sensorial, numa

primeira parte dentro da sala de atividades, através das pegadas que o Elfo deixou e dos papiros com mensagens para decifrar, estimulou a observação e a exploração, promovendo a investigação e a descoberta. Simultaneamente, as crianças desenvolveram o sentido de número através de contagens, da correspondência termo a termo e da sequência numérica, patentes no Domínio da Matemática (Silva et al., 2016). De forma a não haver uma quebra durante a atividade seguinte, a d'ade antecipou a gestão do tempo e verificou se não havia qualquer entrave em as crianças lancharem mais cedo, iniciando a segunda dinâmica apenas após esse momento, com a visualização do vídeo do Elfo. Assim, os responsáveis pela formação do comboio chamaram os pares previamente formados para a fila, recordando-se estes novos momentos de rotina diária.

Posteriormente, as crianças, sentadas no tapete do acolhimento, visualizaram o vídeo do Elfo, tendo de estar atentas para conseguirem realizar, de seguida, a “Caça ao tesouro no jardim mágico”, no exterior. O recurso à IA apresentou-se como um recurso atrativo que facilitou a aprendizagem e estimulou o interesse das crianças (cf. Capítulo I), auxiliando no desenvolvimento de inúmeras capacidades, já que “os algoritmos da inteligência artificial podem ser utilizados para melhorar as vivências de aprendizagem” (Gomes et al., 2023, p. 40). Tal se comprovou face à atenção manifestada pelas crianças, explicando-se os desenhos e as orientações presentes na caixa de recolha dos objetos “mágicos” e naturais – uma caixa de ovos com a indicação, em cada espaço, do que apanhar e a respetiva quantidade. As crianças mostraram-se ativas, participando e respondendo às questões orientadoras, relembando alguns nomes de elementos naturais, como bugalhos, musgo, entre outros, anteriormente explorados através de uma *Feely Box* e da saída de campo. Depois, cada par foi chamado pelos responsáveis do “comboio”, formando-se uma fila para o exterior, sendo distribuída, simultaneamente, a caixa de recolha dos elementos que iam encontrar no “jardim mágico” - espaço localizado perto do parque infantil da instituição, após o portão de acesso à outra escola.

Os pares dirigiram-se ao local estipulado, estando este decorado e delimitado por uma fita. Sentiu-se a necessidade de explicar novamente as regras da atividade, de modo que as crianças compreendessem o pretendido e recordassem as orientações do Elfo. Tal se justifica, também, uma vez que a IA teve como objetivo auxiliar o par pedagógico, mas nunca substituí-lo, tendo o adulto a função de “resolver as questões mais específicas, individuais e sociais” (Martins & Viana, 2021, p. 18) de cada criança. Mostraram-se

bastante recetivas aos diálogos realizados e às regras estabelecidas, explorando, de seguida, o local decorado e recheado de elementos naturais e “mágicos”. As crianças, de acordo com as indicações da caixa, foram colocando os elementos no respetivo espaço da caixa de ovos. Foi notória a entreajuda quer entre os elementos de cada par quer entre os diversos pares, por forma que todos conseguissem encontrar todos os elementos. Notou-se que as crianças foram explorando espontaneamente a natureza, recolhendo mas também observando ao seu redor, verificando se tinham completado a atividade (cf. Figura 8).

Figura 8

“Caça ao tesouro no jardim mágico do Elfo”



No final, os pares foram organizados em grande grupo, sentando-se em mantas, à sombra, para partilharem o que encontraram com os colegas, o que sentiram e se gostaram de realizar a Caça ao Tesouro, potenciando-se o domínio da Linguagem Oral (Silva et al., 2016). As mestrandas foram escutando todos os pares e dialogando com as crianças e restante grupo, de modo a manter o foco e a que o mesmo fosse verificando as quantidades recolhidas de cada par, explorando-se, também, aspetos do domínio da Matemática.

O facto de o par pedagógico ter organizado, antecipadamente, os diferentes momentos e os recursos fez com que a parte da dinamização da atividade decorresse como planeado. O quadro de distribuição de tarefas, realizado previamente, também se revelou essencial para a organização do grupo, sabendo as crianças quais os pares a formar e respetivas responsabilidades, atribuindo-lhes autonomia e independência. O desenvolvimento da parte da atividade em grande grupo e, posteriormente, em pares, promoveu a cooperação e a convivência democrática, favorecendo as interações sociais, o respeito mútuo e o desenvolvimento de habilidade sociais e emocionais.

Deste modo, a díade recorreu a uma abordagem holística, na qual a criança não é considerada um ser sectorizável (Silva et al., 2016), prevalecendo uma visão integrada do conhecimento, permitindo que a mesma faça conexões entre as diferentes áreas de aprendizagem das OCEPE. Um dos focos principais foi a Área da Formação Pessoal e Social, na medida em que uma das dificuldades do grupo era o respeito pelos outros e o cumprimento de regras, essenciais para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Para além desta, destaca-se a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e o Domínio da Matemática, já que ao longo da atividade as crianças estiveram em diálogo contínuo com o par, realizando inúmeras contagens e desenvolvendo o seu raciocínio lógico. Por fim, face à natureza da atividade, explorou-se a Área do Conhecimento do Mundo, aliando-se o maior interesse das crianças à sensibilização para o respeito pela natureza. Além disso, na componente Mundo tecnológico e Utilização das tecnologias, compreendeu-se que quando são usadas de forma eficaz e adequadas, as TIC têm bastante potencial para aumentar a participação ativa e interativa com as crianças e desenvolver várias habilidades sociais, razão pela qual se incluiu nas atividades (Lee & Vail, 2005, citados por Fenty & Anderson, 2015).

Por fim, compreendeu-se que as atividades desenvolvidas se revelaram enriquecedoras e motivadoras para as crianças e para a díade, estabelecendo inúmeros momentos positivos na sala de atividades e, sobretudo, no exterior, proporcionando diálogos, entreajuda e uma necessidade de colaboração contínua, entre os pares e em grande grupo. Denotou-se que a aprendizagem resulta, assim, da interação que a criança estabelece com os objetos, as pessoas e os acontecimentos, ou seja, resulta da interação com o meio que a rodeia, de forma que consiga explorar melhor o espaço envolvente, desenvolvendo as suas potencialidades. Assim, a educadora em formação considera que é crucial criar situações para que o educando construa conhecimento, estando no centro do processo de aprendizagem (Maia, 2008).

Por conseguinte, a díade foi realizando, semanalmente, um momento no qual surgia o Elfo, personagem que acompanhou o grupo no decorrer de todo o projeto, explicando o desenrolar das ações pedagógicas e atribuindo, posteriormente, crachás às crianças, face às aprendizagens conquistadas. Neste sentido, cada elemento do grupo criou a sua identificação de “Explorador(a) da Natureza”, recorrendo-se a cartolinas e a material de escrita. Esta ação surgiu como mote para que as crianças do grupo se sentissem mais

motivadas e seguras, valorizando-se as suas dúvidas e receios, tomando, ainda, consciência das suas responsabilidades enquanto protetoras do planeta Terra.

O par pedagógico foi percecionando, no decorrer da PES e no seguimento das ações desenvolvidas, o interesse das crianças pela natureza e pelos animais, não só pelo entusiasmo demonstrado pela exploração dos mesmos nas saídas ao exterior como também face à carência de experiências demonstradas pela maioria das crianças do grupo. Através de diálogos com os agentes educativos e da partilha de vivências sobre o fim de semana pelas crianças, percebeu-se a necessidade de explorar e distinguir animais domésticos de selvagens. Tal se justifica face a comentários realizados por alguns elementos do grupo, tais como: “Os filhotes dos passarinhos são os pintainhos?” (AS); “As galinhas dão milho?” (MN); “Eu nunca vi esses animais” (RT); entre outros. Para além disso, salienta-se a necessidade das crianças em explorar o mundo que as rodeia, já que, face aos seus contextos socioeconómicos e familiares, muitas nunca tiveram a oportunidade de visitar um Parque Biológico ou um jardim zoológico, próximos de si. Neste seguimento, uma das crianças do grupo afirmou “Eu na minha casa tenho galinhas, ovelhas, cabras, faisões e uma tartaruga”, o que suscitou uma enorme curiosidade e admiração por parte da díade e novos comentários, como “Também tens girafas em casa?” (ER), justificando-se cada vez mais a exploração desta temática. Em diálogo com a equipa educativa da sala, confirmou-se a realidade da criança, motivando as educadoras em formação a tentar averiguar as possibilidades de realizar uma saída de campo a casa dessa família. Após diálogo com os familiares da criança, com a coordenadora pedagógica da instituição e com todos os intervenientes educativos da sala de atividades, foi agendada a visita, face à total disponibilidade dos parentes e à curta distância entre o estabelecimento educativo e a residência, não sendo necessário qualquer meio de transporte, facilitando o processo.

Assim, a atividade pedagógica “Vamos conhecer alguns animais domésticos” foi planificada tendo em conta as ações pedagógicas que antecederam esta prática, nomeadamente, a dinâmica “Somos exploradores: À descoberta dos animais”, refletida brevemente face à impossibilidade de incluir no presente documento todas as ações desenvolvidas. Através das estações preparadas (consolidadas no decorrer da semana em análise, já que não era possível explorá-las significativamente apenas num único momento do dia), as crianças, organizadas em pequenos grupos, tiveram a oportunidade

de descobrir mais sobre os animais que poderiam encontrar na visita, percebendo e distinguindo as suas características.

Tal se concretizou através, por exemplo, da estação “Realidade virtual: conhecendo animais domésticos e selvagens”, em que, recorrendo-se a dois óculos de realidade virtual, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar os animais numa quinta (domésticos) e os animais que se encontram noutros habitats (selvagens), compreendendo as diferenças entre os mesmos. O grupo encontrou-se num alto grau de envolvimento proporcionado pela Realidade Virtual, fazendo com que se “explorem ambientes, processos ou objetos através da manipulação e análise virtual do próprio alvo de estudo” (Pereira & Peruzza, 2002, p. 387), possibilitando que descubra sozinho e realize inúmeras aprendizagens, tendo em conta a visualização dos vídeos através do equipamento.

Além disso, a utilização de recursos sensoriais, como a caixa de areia para a reprodução dos deslocamentos dos animais, permitiu que as crianças, nomeadamente as que apresentam NAS, possuíssem mais estímulos visuais e táteis, suscitando o seu interesse e um maior foco de atenção. Destaca-se a estação “Quem sou eu e como é a minha pegada?”, recorrendo-se a pasta de modelar e a areia fina, em tabuleiros distintos, para reprodução das pegadas dos animais e dos seus rastros/deslocamentos e, ainda, a estação “Como se ordenha uma vaca”, tendo as crianças a oportunidade de explorar a sensação tátil ao experienciar tirar o “leite” desta animal. Para além destas, também as estações “O que será que eu como?” e “Explorando uma quinta” potenciaram uma maior observação e capacidade de atenção, através dos recursos construídos e das associações que as crianças tinham de estabelecer, quer entre animal e alimentação, quer entre os espaços da quinta e os animais de cada local, tendo em conta as suas características. Por fim, a estação “Como se chama a minha cria?” desenvolveu o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Silva et al., 2016), já que era pretendido formar os pares (animal - cria) e, depois, reproduzir as palavras formadas, através da junção das letras necessárias (recurso construído pela díade anteriormente).

Assim, pretendeu-se que as crianças descobrissem e explorassem autonomamente os recursos (cf. Figura 9), preparando-se para a atividade “Vamos conhecer alguns animais domésticos”, investigando acerca das características dos animais e, tornando-se, progressivamente e continuamente, Exploradores da Natureza.

Figura 9

Preparação para a ação pedagógica “Vamos conhecer alguns animais domésticos”, através da atividade “Somos exploradores: à descoberta dos animais”



Após análise e reflexão da atividade anterior com a supervisora institucional, o par pedagógico foi preparando as crianças para a visita que se avizinhava, optando, ainda, por construir um pequeno “Livro de Exploradores” para cada criança, com quatro secções: “Que animais vi na quinta?”; “O que comem?”; “Quantas patas têm?” e “O que dão?”. O objetivo passava pela maior concentração e foco ao longo da visita a casa da criança, já que eram inevitáveis o entusiasmo e a excitação pelos diversos espaços da mesma, mais concretamente pelos animais e pela possibilidade de os alimentar, sendo a primeira vez para a maioria do grupo. Assim, ao longo da exploração dos diversos espaços (cf. Figura 10), o par pedagógico foi recordando a necessidade de completarem os desafios do livro, que passavam por rodear a opção correta (caso tivessem ou não visto o animal/ o número de patas dos mesmos) e estabelecer a respetiva ligação (entre a imagem do animal e a alimentação/ que alimento(s) nos dá).

Figura 10

Dinamização da atividade “Vamos conhecer alguns domésticos”, com o suporte do “Livro de Exploradores”



Para finalizar, face à gestão do tempo e à tipologia da atividade, a díade optou por realizar um momento de reflexão na sala de atividades, através do Diário de Grupo. As crianças puderam explicitar e partilhar as descobertas e as aprendizagens realizadas e, ainda, as respostas aos desafios do Livro de Exploradores. Através de um diálogo em grande grupo, potenciou-se a expressão oral e a partilha de experiências, desenvolvendo-se capacidades de comunicação e de escuta. Em conformidade com os aspetos mencionados, salienta-se as ideias defendidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016), existindo um trabalho cooperado entre pares e em pequeno/ grande grupo, de forma que as crianças tenham “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 25).

Assim, tendo em conta a temática emergente da atividade “Vamos conhecer alguns animais domésticos” explorou-se a Área do Conhecimento do Mundo, na medida em que as crianças puderam “compreender e identificar características distintivas dos seres vivos” (Silva et al., 2016, p. 91), explorando algumas características de animais domésticos, a destacar, a tartaruga, as galinhas, os faisões, o pato, as ovelhas, as cabras e o peixe. No decorrer da visita, encontrou-se sempre presente a Área da Formação Pessoal e Social, na medida em que uma das dificuldades das crianças era o contínuo respeito pelos outros e o cumprimento de regras, algo essencial para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Ao longo dos diversos espaços e das oportunidades vivenciadas, os elementos do grupo foram desafiados a saber esperar e respeitar a vez de alimentar os animais, o que nem sempre se revelou facilitador. No entanto, através da colaboração entre os vários agentes educativos e da postura calma mas assertiva dos adultos presentes, a atividade pedagógica revelou-se contextualizada e significativa, incluindo todas as crianças. Destacou-se, de igual modo, a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Tal se justificou através dos diálogos constantes manifestados entre as crianças e, igualmente, entre as mesmas e os adultos, sobre o número de patas de cada animal e do conjunto visitado e, também, acerca da alimentação e dos alimentos fornecidos por cada um, o que desenvolveu o raciocínio lógico e as capacidades de socialização, denotando-se uma evolução gradual entre o início e o término da PES.

Por fim, alcançando-se a última fase do projeto, foi questionado ao grupo “Como podemos mostrar às famílias as nossas descobertas e aprendizagens?”, surgindo algumas ideias,

remetendo para a exposição dos recursos construídos e para uma canção sobre as aprendizagens construídas com o Elfo. Neste sentido, as crianças referiram, por exemplo, que queriam: “mostrar o Elfo aos pais e cantar uma canção” (SM); “mostrar o Gominhas e reciclar com os pais” (JL); “mostrar o Livro e o Cartão de Exploradores da Natureza” (TS); “Decorar mais a Casa na Árvore, com a mãe” (VV). Ao longo deste diálogo, as perspectivas das crianças relativamente às práticas desenvolvidas foram sendo registadas no Diário de Grupo, dando resposta à questão “O que aprendemos?”. A participação das crianças revelou-se crucial para se identificar o desenvolvimento de aprendizagens, assim como o sentimento de concretização dos seus interesses e necessidades, através do conjunto de descobertas.

A divulgação (cf. Figura 11) dividiu-se, deste modo, em dois momentos, tendo sido o primeiro dedicado à exposição das produções realizadas pelo grupo, como os cartazes realizados relativos à saída de campo/importância da reciclagem; os instrumentos musicais elaborados, neste seguimento, com materiais recicláveis; o Livro de Exploradores; o painel elaborado pelas crianças com as ideias para o projeto “Casa na Árvore”, entre outras. Incluíram-se algumas dinâmicas com as famílias, nomeadamente, a separação de lixo através do “Gominhas” e a escrita de uma mensagem para as crianças através da “Árvore dos Elogios”, realizada com o grupo partindo da exploração do livro “A Bondade Cresce”, de Britta Teckentrup. Os familiares tiveram, também, a oportunidade de experienciar decorar com tintas naturais o exterior da Casa na Árvore, construída e explorada no decorrer da PES, aproveitando-se a árvore em frente à sala de atividades, podendo, ainda, entrar com as crianças na mesma.

Figura 11

Divulgação do grupo de EPE com as famílias



Salienta-se a existência de *QR-Codes* em diversos espaços da divulgação, remetendo para o *padlet* elaborado pela díade, estabelecendo-se uma relação contínua entre a escola e as famílias. Nesta plataforma, os familiares podiam encontrar, por secções, todas as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, tendo, ainda, em cada uma delas, uma pasta com documentação pedagógica (fotografias e vídeos) desses momentos, incluindo-se todas as crianças e permitindo acompanhar e valorizar as vivências dos seus educandos. Os familiares conseguiram não só aproximar-se das experiências pedagógicas vivenciadas pelos seus filhos como também acompanhar, ainda que à distância, a evolução dos mesmos. Para além disso, o *padlet* permitiu ao par pedagógico realizar a dinâmica “Contar, Mostrar, Escrever” (partilhada também na divulgação), seguindo esta os pressupostos do modelo pedagógico do MEM. As famílias, ao longo da PES, foram colocando uma fotografia da criança na secção respetiva, podendo esta, posteriormente, partilhar essa vivência com o grupo e ilustrá-la a seu gosto, desenvolvendo a expressão oral e a criatividade (Silva et al., 2016). Num segundo momento da divulgação, as crianças cantaram uma das músicas que mais gostavam, tendo sido criada uma nova letra para a mesma através das respostas das crianças escritas semanalmente no Diário de Grupo, na coluna “Fizemos” e “Queremos”, de forma a colmatar as aprendizagens realizadas no percurso com as educadoras em formação. O facto de as crianças já conhecerem a melodia da música e de as estrofes criadas abordarem as aprendizagens desenvolvidas no decorrer da PES através das atividades pedagógicas realizadas, auxiliou no processo de aprendizagem da nova letra, mostrando-se o grupo entusiasmado por poder cantar, várias vezes, uma das suas músicas preferidas.

Em suma, no decorrer da PES, a mestranda articulou as dimensões pessoais e profissionais, sendo a ética profissional um prolongamento da ética pessoal (Caetano & Silva, 2009), assente em pressupostos teórico-legais. A abordagem pedagógica adotada socorreu-se de processos reflexivos (inerentes à metodologia I-A), questionando-se, confrontando-se e reformulando-se as conceções e pressupostos anteriores, durante e após a prática educativa. Assim sendo, as ações desenvolvidas contribuíram para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da educadora em formação, de uma forma contínua e sistemática, permitindo a adoção de uma postura crítica e indagadora, reveladora de uma prática consciente, reflexiva e fundamentada.

METARREFLEXÃO

A presente reflexão surge no âmbito do término da etapa formativa analisada, descrita e refletida, apresentando um momento de introspeção acerca das aprendizagens, dificuldades e desafios decorrentes da prática. Pretende-se realçar o impacto do processo de formação inicial enquanto mestranda que se encontra a desenvolver uma identidade pessoal e profissional, destacando-se, ainda, perspectivas futuras para a prática profissional que se avizinha, resultantes da evolução sentida no decorrer da PES.

Neste sentido, no percurso intensivo de cinco anos vivenciados até ao momento foram-se ultrapassando inúmeros momentos desafiantes, mas simultaneamente enriquecedores e gratificantes. Assim, revela-se significativo verificar se as expectativas foram cumpridas e os desafios superados, tomando-se como referência os objetivos definidos pela UC relativos à prática pedagógica. Considera-se que se realizou um percurso construtivo, reflexivo e investigativo, através de uma postura facilitadora da tomada de decisões em ambos os contextos, privilegiando-se as inúmeras interações com os agentes educativos. Simultaneamente, desenvolveram-se as conceções necessárias de acordo com as etapas cíclicas da metodologia de I-A. Assim, a mestranda analisou, refletiu e investigou sobre as suas ações pedagógicas, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, sustentados em pressupostos teóricos e legais, procurando a melhoria e o aperfeiçoamento da prática.

Destaca-se, também, o papel preponderante do trabalho colaborativo entre a díade, a educadora e professora cooperantes, as crianças, as famílias e a comunidade e, ainda, de toda a equipa de supervisão institucional, essenciais para que os objetivos elencados fossem atingidos. Para se alcançar este envolvimento foi necessário empenho e rigor, refletindo-se continuamente sobre as aprendizagens desenvolvidas, construindo-se uma identidade profissional. No entanto, salienta-se o facto de a identidade docente iniciada até ao momento se encontrar em constante desenvolvimento, face à necessidade de uma formação contínua para assegurar as mudanças a nível educacional, respondendo às exigências de uma sociedade em constante transformação e inovação (Nascimento, 2007).

Deste modo, considera-se relevante que os profissionais de educação se encontrem preparados para o clima de incerteza e de complexidade desta área, assumindo uma

postura crítica e indagadora. Ao longo do processo formativo, a mestranda auxiliou-se dos processos de observação, planificação, ação e reflexão, proporcionando atividades contextualizadas, inovadoras e diversificadas às crianças. Assim sendo, é de extrema importância que o educador/professor esteja preparado e “abuse” da sua criatividade, proporcionando ações pedagógicas significativas, para que o resultado seja positivo.

Neste seguimento, o envolvimento nos contextos educativos confrontou a mestranda com diversas exigências, destacando-se a capacidade de observar atentamente cada criança, respondendo às suas necessidades e interesses. Tal se justificou face ao carácter contínuo e sistemático do processo de observação, “pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49). A mestranda adotou, por isso, uma observação cuidada, recorrendo a notas de campo, a registos no diário de formação e à partilha de informações entre a díade e a educadora/professora cooperantes, refletindo melhor acerca de cada elemento do grupo/turma. A reflexão sistemática implicou uma observação contínua e rigorosa, evidenciando os motivos que justificaram as ações pedagógicas, daí que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 175).

A planificação de atividades e a gestão do tempo para as mesmas também se tornaram, por vezes, num desafio, face aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, o que intensificou a necessidade de uma observação cada vez mais cuidada, reajustando e/ou apropriando a ação. A elaboração das planificações, face às diferenças existentes na sua estrutura e organização entre os níveis educativos, revelou-se, inicialmente, um obstáculo, superado ao longo da PES. No 1.º CEB, estas realizavam-se por dias, com o par pedagógico e em colaboração com a professora cooperante, que auxiliava através da reflexão contínua acerca das estratégias e metodologias a adotar, mobilizando-se os documentos orientadores respetivos (AE e PASEO). Por sua vez, na EPE, pelo seu carácter e realização semanais, a mestranda sentiu uma maior simplificação, tornando-se as planificações mais flexíveis relativamente ao tempo, mobilizando-se as aprendizagens previstas nas OCEPE.

Apesar das dificuldades iniciais vivenciadas, a mestranda considera que valorizou as características não só do grupo/turma, como também de cada elemento do mesmo,

recorrendo a uma pedagogia inclusiva e participativa, resultantes de um processo colaborativo com os agentes educativos mencionados anteriormente. Paralelamente, o diálogo e a reflexão antes, durante e após a ação entre os mesmos promoveram inúmeros conhecimentos sobre as práticas, reconhecendo-se os obstáculos e os lapsos ocorridos como suporte para a aprendizagem, perspetivando uma melhoria da identidade profissional docente e uma transformação da ação nos dois contextos. Destaca-se a dificuldade inicial relativa à gestão do tempo que, no decorrer da PES, foi sendo progressivamente colmatada, através do auxílio dos profissionais cooperantes, das supervisoras institucionais e do par pedagógico. É, assim, um aspeto que deve continuar a ser aperfeiçoado na prática profissional futura da mestrandia.

O percurso formativo iniciou-se no 1.º CEB, numa turma de 4.º ano de escolaridade, vivenciando-se, posteriormente, o contexto de EPE. A intervenção em dois níveis de educação distintos permitiu compreender melhor a exigência de um profissional de perfil duplo, tendo em conta as especificidades das crianças e as dimensões ao nível da organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais e, também, das rotinas instaladas. Assim, houve a necessidade de uma reestruturação e adaptação completa por parte da mestrandia, o que nem sempre se revelou facilitador, face aos “dois mundos distintos” que vivenciou. Contudo, o facto de se encontrar na mesma instituição, conhecendo o ambiente educativo da mesma e de ter um suporte que a apoiava ao seu redor, permitiu ultrapassar alguns dos desafios enfrentados, desenvolvendo ações pedagógicas contextualizadas e adequadas ao grupo/turma. Além disso, os dois níveis mencionados apenas são completamente diferentes se os profissionais/instituições assim o pretenderem, já que para existir uma transição educativa calma é necessário que se trabalhe nesse sentido (Flores et al., 2018). Como futura educadora e professora, considera-se fulcral promover uma transição harmoniosa, suave e sequencial, criando um sentimento de pertença e de inclusão em cada criança, para que estas consigam compreender, de uma forma progressiva, as novas rotinas e as mudanças a que poderão estar sujeitas (Woodhead & Moss, 2007). Revela-se importante que a mesma se encontre sempre no centro deste processo, sendo escutada e valorizada, de forma que os profissionais de educação compreendam a sua visão em relação à transição educativa. Para tal é necessária uma articulação positiva entre profissionais, famílias e crianças, fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, privilegiado na PES.

Assim, a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas em dois contextos revelou-se fulcral para a mestranda compreender as semelhanças e as diferenças entre as duas valências, reconhecendo as potencialidades da transição educativa para ambas. Neste sentido, compreende-se que a habilitação para um perfil duplo docente exige inúmeras e distintas competências, de forma a proporcionar momentos significativos para as crianças, numa perspetiva inclusiva, equitativa e humanista, colocando-as em contacto com outras realidades e novas experiências (Oliveira Martins et al., 2017).

Através da observação sistemática e de uma postura indagadora e colaborativa com os vários agentes educativos, desenvolveram-se dois projetos de intervenção pedagógica. Adotaram-se práticas recorrendo à diferenciação pedagógica, no sentido de dar resposta às singularidades das crianças. Valorizaram-se a diversidade e o recurso a diferentes estratégias pedagógicas, promovendo-se aprendizagens significativas, indo ao encontro das características de cada elemento (Oliveira Martins et al., 2017; Silva et al., 2016). Ressalva-se a adoção da MTP em ambas as valências educativas, que permitiu explorar e valorizar os interesses das crianças, partindo da curiosidade e das propostas das mesmas, possibilitando ampliar as suas aprendizagens enquanto protagonistas e agentes ativos da ação. Por sua vez, as crianças assumiram o papel principal, independentemente do nível educativo, tendo, ainda, a oportunidade de estabelecer interações e relações com as famílias e com a comunidade escolar e não escolar, agentes igualmente cruciais para a partilha de experiências com e para os elementos do grupo/turma.

Em suma, reflete-se a importância das perspetivas de educação mobilizadas, sendo a criança vista como autónoma, com autoexpressão, autodesenvolvimento e autodeterminação, essenciais para a construção da sua aprendizagem e de uma sociedade mais justa e democrática (Pacheco, 2001). Assim, a mestranda considera essencial, à luz dos pressupostos teóricos, que a escola do século XXI e respetivos profissionais adotem ações estratégicas educativas para acompanharem a evolução constante da era tecnológica, em prol das crianças (adultos do futuro), tendo a realização da PES e do relatório de estágio permitido uma análise reflexiva para iniciar esta viagem pelo mundo da Educação. Assim, finaliza-se o processo formativo com a citação que deu início ao presente documento - *“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”* (Paulo Freire, 1979).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alvarenga Souza, P., La Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9 (10), 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8804>
- Anderson, T., Dron, J., & Mattar, J. (2012). Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. *EAD em Foco*, 2(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v2i1.162>
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Barros, L. (2011). *Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/5931>
- Baskara, F. (2023). *Fostering Culturally Grounded Learning: Generative Ai, Digital Storytelling, And Early Childhood Education*. In International Conference on Early Childhood Education in Multiperspectives (pp. 351-361). <https://proceedings.uinsaizu.ac.id/index.php/icecem/article/view/463/391>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons.
- Buoro, A. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.

- Caetano, A., & Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 9 (8), 45-54. ISSN 1646-6500.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Carvalho, I. (2021). *A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/37536>
- Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 7 (1), 3-20. <https://hdl.handle.net/10550/83732>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (10), 111-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Coll, C. & Solé, I. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspectivas para a ação pedagógica. Editora: ASA.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 6.ª Série, pp. 35-52.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 159 (1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. (4.^a Ed.). Porto Editora.
- Fenty, N., & Anderson, E. (2015). Creating Digital Narratives: Guideline for Early Childhood Educators. *Childhood Education*, 92(1), 58–63. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1134243>
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581-600. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300013>
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, (185), 84-85. <http://hdl.handle.net/10451/5580>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 43 (1), 143-158. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Flores, P., Ribeiro, D. & Sá, S. (2018). *A importância da transição: da educação pré-escolar para o primeiro ciclo*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. <http://hdl.handle.net/10198/17373>
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da LIBERDADE*. Paz e Terra.

- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36 (5), 6-20. <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/120modpedagmem/120c07diarioturmajagarcia.pdf>
- Gomes, F., Fernandes, A., Rios, F., da Silva, M., & Bohrer, M. (2023). Contribuições da inteligência artificial no contexto educativo. *Revista Ilustração*, 4(2), 37-46. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.152>
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (2), 247-267. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000200009>
- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Coleção Ser Professor – Edições Afrontamento.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora.
- Martínez-Agut, M., & Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia Y Los 100 Lenguajes Del Niño: Experiencia En La Formación De Educadores Infantiles. In *Actas Del XVIII Coloquio de Historia de La Educaciona: Arte, Literatura y Educación*, 2 (3), 139-151. ISBN 978-84-943286-6-4.
- Martins, R., & Viana, H. (2021). Inteligência artificial na educação. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 127-139. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.31227>
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16. <http://hdl.handle.net/10198/6582>
- Mestre, C. & Gonçalves, H. (2022, Janeiro 25). *Matemática 1.º ciclo - Quais os maiores desafios das Aprendizagens Essenciais?* [Webinar online]. LeYa Educação. <https://www.youtube.com/watch?v=UavV6qR3z1I>
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Celta Editora.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (2) 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação* (2.ª edição). Tinta da China.

- Oliveira, M. (2017). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudos e Investigación en psicología y educación*, (4), 11-15. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2230>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto Editora.
- 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. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3.^a Ed.). Porto Editora.
- Padilha, S., & Fioresi, C. (2019). A importância da diversidade de recursos didáticos na prática docente. *Sepe - Seminário de ensino, pesquisa e extensão*, 9, 2317-7489. ISSN 2317-7489.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12.^a edição). Trad. C. Monteiro & M. C. Silva). AMGH editora
- Pereira, A., & Peruzza, A. (2002). *Tecnologia de Realidade Virtual Aplicada à Educação Pré-Escolar*. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), 1 (1), 385-391. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2002.385-391>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), 9- 24.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora.

- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 5 (1), 35-46.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca;; Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 3115-3127. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf
- Ribeiro, D., Sá, S. & Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Em Livro de Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 22, 324-333.
- Salvador, C; Alemany, I; Martí, E; Majós, T; Mestres, M; Goni, J; Gallart, I & Giménez, E. (2008). *Psicologia do ensino*. ArtMed.
- Santos, O., & Belmino, J. (2013). Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *Fórum internacional de pedagogia*, (5), 1-12. https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (Trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.

- Silva, C. (2022). *O Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43602>
- Silva, L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. (2002). Ser professor do 1ºano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Revista Aprender*, 26, 17-26. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118.
- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2 (4), 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tuckman, B. (1999). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2017). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. WWW.UNESCO.ORG
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Editora Almedina.
- Vara, V. (2012). *A importância da diversidade de materiais didáticos no desenvolvimento do pensamento filosófico dos alunos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23836>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.; Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Ventura, M. (2021). *Brincar na Natureza: Uma necessidade em Jardins de Infância em Meio Urbano*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39366>
- Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children*. Early Childhood in Focus (2). Open University.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Canavarro, P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, J., Correia, P., Marque, M., & Espadeiro, G. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Cardona, M., Lopes da Silva, I; Marques, L & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-468-9. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeearavali ar.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 17/2016 da Presidência do Conselho de Ministros (2016). *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 43/2017 do Ministério da Educação (2017). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 38, 1.ª Série de 22/02/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

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

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Diário da República n.º 90, 2.ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homólogo das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. [Web page] retirado de <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras>

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

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

Direção-geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

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

Direção-geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de TIC*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º34, 1.ª Série de 10/02/1997.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166, 1.ª Série de 30/08/2005.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

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

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

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

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada**
Maria João Cova Moreira

