

M

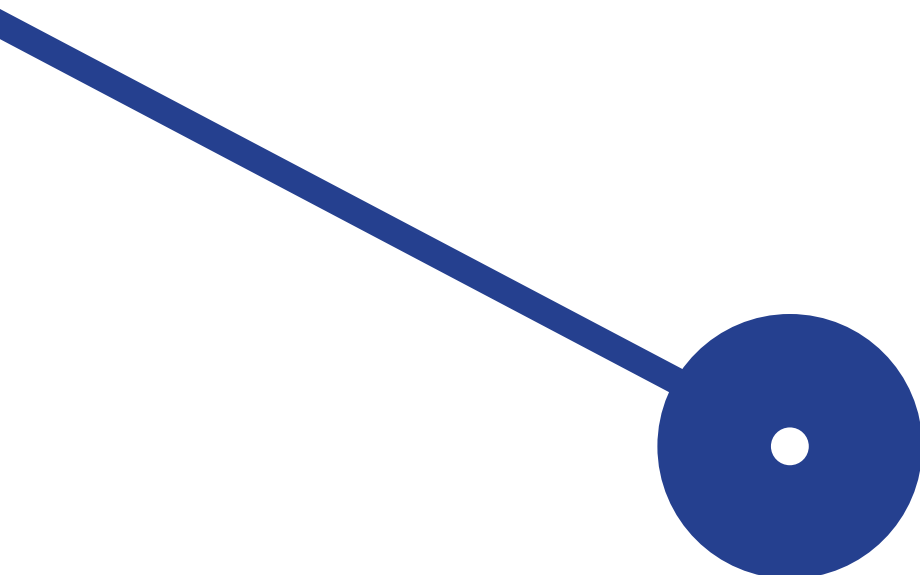
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Mariana Pereira Reis

DEZEMBRO/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Pereira Reis

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Pereira Reis

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, dezembro de 2024

O melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros.

Robert Baden-Powell (2005, p. 75)

AGRADECIMENTOS

Cinco anos se passaram, e agora chegou o momento de encerrar um ciclo. Como em qualquer ciclo, o processo de encerramento vem acompanhado de uma mistura de sentimentos, tornando-se um desafio natural de superar. Este, em particular, não poderia ser diferente. Encerrar uma fase que me acompanhou durante tanto tempo é uma tarefa complexa e envolvente. Dizem os especialistas que se fecham ciclos para que novos se abram, permitindo que possamos avançar na vida, evoluir e amadurecer. Se isso for verdade, então o ato de fechar e abrir ciclos faz parte de crescer e transformar ao longo da jornada.

O que torna possível essa transição de fases na vida, com as suas portas que se fecham e se abrem, são as pessoas que estiveram ao meu lado incondicionalmente, em todos os momentos, em qualquer fase, prontas para apoiar independentemente das circunstâncias. São essas pessoas que tornam o processo mais leve e dão forças para seguir em frente.

Por isso, não poderia deixar de expressar o mais profundo e sincero agradecimento a todos os familiares: pais, irmã, avós, tios e primos. Cada um teve um papel essencial na minha formação, contribuindo de maneira única para que a mesma se tornasse quem é hoje. A presença, apoio e carinho ao longo dos anos ajudaram a moldar minha personalidade e valores.

Gostaria de fazer um agradecimento especial aos meus pais e irmã. Vocês são, e sempre foram, um porto seguro. O vosso amor incondicional é algo que me dá forças todos os dias e faz me sentir abençoada. Obrigada por me ensinarem, com o vosso exemplo, o verdadeiro valor do esforço, da dedicação e da persistência. Vocês mostraram-me que, com trabalho árduo e determinação, é possível superar qualquer obstáculo. Obrigada, também por estarem sempre dispostos a ouvir, mesmo nos dias mais difíceis, onde nem eu mesma me sinto capaz de ouvir os meus próprios pensamentos. A vossa paciência e compreensão em momentos de fragilidade fizeram toda a diferença, e a vossa constante presença deu-me a certeza de que, independentemente das dificuldades, eu nunca estaria sozinha.

Este ciclo que agora se encerra, e os próximos que virão, só são possíveis graças ao vosso apoio constante. Agradeço profundamente por estarem ao meu lado em cada passo desta jornada e por serem uma fonte inesgotável de amor, inspiração e força.

Aos escuteiros, como movimento e, principalmente, como fonte de memórias felizes, agradeço pelas pessoas incríveis que trouxeste à minha vida e pelo significado que elas têm para mim. Obrigada por me ajudar a descobrir a minha melhor versão e por me ensinar que as estrelas não brilham na nossa zona de conforto.

Se partir é atrevermo-nos a sonhar, estou pronta para perceber se este sonho é mérito ou missão, tendo sempre uma palavra de ordem: amor.

RESUMO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, componente do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e visa a obtenção do grau de mestre. Este documento, elaborado ao longo do ano letivo, relata o percurso formativo da mestranda na construção de um perfil duplo de docente, alcançado através da coconstrução de saberes com o par pedagógico, o professor e a educadora cooperantes, bem como as supervisoras institucionais.

Defensora de um paradigma socio construtivista, a mestranda orientou a sua prática pelo respeito e valorização das diferentes formas de expressão das crianças, promovendo a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Para garantir a realização de atividades significativas e contextualizadas, que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças, a sua prática foi alicerçada em fundamentos teóricos, didático-pedagógicos e legais.

Com o objetivo de melhorar a sua atuação pedagógica, a mestranda desenvolveu uma postura reflexiva, apoiando-se na metodologia de Investigação-Ação, caracterizada por ciclos contínuos de observação, planificação, ação e reflexão. Esse processo permitiu ajustar a prática às características e necessidades das crianças em cada contexto educativo, promovendo uma abordagem inclusiva e equitativa.

Dessa cooperação entre os diversos agentes educativos, surgiram dois projetos de intervenção: um no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro na Educação Pré-Escolar, ambos desenvolvidos de acordo com as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto.

Palavras-chave: Socio construtivismo; Pedagogia da Escuta; Inclusão; Investigação-Ação; Metodologia Trabalho de Projeto

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice, included in the second year of the Master's in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, aiming at obtaining a master's degree. This document, prepared throughout the academic year, recounts the journey of the master's student in her initial training, towards developing a dual teaching profile through the co-construction of knowledge with the teaching partner, the cooperating teacher and educator, and institutional supervisors.

As an advocate of a socioconstructivist paradigm, the student based her practice on showing respect and attention to the different ways children express themselves, enabling their full participation in the learning process. In this regard, to promote meaningful and contextualized activities that fostered the holistic development of the children, the master's student grounded her practice in theoretical, didactic-pedagogical, and legal principles.

With a view to improving her pedagogical practice, the student developed her reflective capacity, relying on the Action-Research methodology, characterized by dynamic cycles of observation, planning, action, and reflection. These processes allowed her to tailor her actions to the children's characteristics and needs in different educational contexts, enabling the creation of inclusive and equitable practices.

As a result of cooperative and collaborative work between the various educational agents, two intervention projects were developed: one in the context of the 1st Cycle of Basic Education and the other in Preschool Education, both based on the Project-Based Learning Methodology, respecting its various phases.

Keywords: Social constructivism; Listening pedagogy; Inclusion; Action-Research; Project Based Learning

ÍNDICE

<i>ÍNDICE DE FIGURAS.....</i>	<i>VII</i>
<i>LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....</i>	<i>VIII</i>
<i>INTRODUÇÃO.....</i>	<i>1</i>
<i>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</i>	<i>3</i>
1.1. A EDUCAÇÃO: DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE.....	3
1.2. PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	12
1.3. PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	17
<i>2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</i> <i>28</i>	
2.1. A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE.....	29
2.1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	32
2.1.2. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR.....	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	40
<i>3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE</i> <i>ESTÁGIO E OS RESULTADOS OBTIDOS.....</i>	<i>45</i>
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	60
<i>4. METARREFLEXÃO.....</i>	<i>87</i>
<i>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>91</i>
5.1. REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS:.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Epstein (adaptado de Epstein, 2011)	9
Figura 2 - As 4 etapas da MTP, baseado Vasconcelos et al, 2012	11
Figura 3 - Organização do tempo semanal	39
Figura 4 - Momento de pré-leitura com o objeto "salazar"	50
Figura 5 - Momento de leitura	50
Figura 6 - Algumas das questões levantadas.....	51
Figura 7 - Leitura, interpretação e resposta às questões da WebQuest.....	53
Figura 8 - Apresentação no StoryJumper.....	54
Figura 9 - Apresentação em cartolina.....	54
Figura 10 - Entrevista a João Pedro Mésseder	58
Figura 11 - Leitura de poemas da autoria de João Pedro Mésseder	58
Figura 12 - Oferta do buquê de cravos a João Pedro Mésseder.....	59
Figura 13 - Início da construção do jogo.....	63
Figura 14 - Continuação da construção (pintura) do jogo.....	64
Figura 15 - Medida, em lâ, do tamanho do intestino.....	66
Figura 16 - Criança I. a auxiliar as crianças M. e B.	67
Figura 17 - Organização do circuito.....	69
Figura 18 - Envolvimento das crianças no circuito.....	70
Figura 19 - Planta final do "Jogo da Força"	75
Figura 20 - Planta inicial do "Jogo da Força"	75
Figura 21 - Pintura do "Jogo da Força"	76
Figura 22 - Pintura no chão concluída.....	77
Figura 23 - Exploração do "Jogo da Força"	78
Figura 24 - Partilha das produções das crianças com as famílias.....	83
Figura 25 - Exploração do "Jogo do Esqueleto"	83
Figura 26 - Visualização do livro digital – “Da cabeça até aos pés”	83

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AT – Assembleia de Turma

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), surge no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre. A unidade curricular supramencionada tem como objetivos gerais da disciplina a formação de docentes habilitados para “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (FUC 2023/2024), conhecimentos estes que começaram a ser construídos no início da vida académica e que se irão prolongar para toda a vida. Através da participação ativa no contexto educativo, foi possível articular os conhecimentos teóricos e práticas, tendo por base a ação, avaliação e reflexão. Foi também possível a construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa” (FUC 2023/2024) através da colaboração que existiu entre os diferentes agentes educativos, nomeadamente, o par pedagógico, os docentes cooperantes e as professoras supervisoras, que possibilitaram reflexões e ainda um trabalho articulado por forma a melhorar e enriquecer todas as aprendizagens.

O presente RE teve por base em saberes teóricos, científicos, legais e pedagógicos, cuja realização comprova a habilitação profissional para as duas valências – Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – consignado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Ao longo deste documento está presente a descrição, fundamentação e reflexão da prática educativa, baseada em perspetivas participativas e ativas de aprendizagem, resultante nas duas etapas educativas: no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e a da EPE, numa sala heterogénea, com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos de idade.

O RE encontra-se dividido em três capítulos principais, onde é possível encontrar uma articulação e interligação entre todos, uma vez que retratam o percurso formativo da mestranda.

No primeiro capítulo, está presente o enquadramento teórico e legal, que sustentou toda a prática pedagógica em ambas as valências educativas, e ainda uma breve história sobre a Educação no nosso país e as suas mudanças e adaptações.

O segundo capítulo, remete para a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, encontram-se descritas as particularidades de cada valência e ainda a instituição cooperante. Este capítulo teve por base uma observação, que permitiu não só melhor conhecer a instituição como também

todas as crianças de cada grupo, tendo sempre por base uma interação positiva com todos os envolventes no processo educativo. Ainda neste capítulo, a metodologia de Investigação-Ação (I-A), é foco de análise uma vez que a mestranda recorreu à mesma no decorrer de toda a sua prática, esta metodologia assume um caráter avaliativo e reflexivo condutor de aperfeiçoamento, tendo por base as suas fases: observação, planificação, ação e reflexão.

No terceiro, e último, capítulo, encontra-se a descrição e análise reflexiva de algumas ações desenvolvidas em contexto ao longo da PES, em ambas as valências educativas, tendo por base a sustentação teórica presente nos capítulos anteriores. Toda a ação desenvolvida teve por base as características de cada grupo, os seus interesses, motivações, rotinas, por esse mesmo motivo, o mote para a realização de cada projeto foi pensado e estruturado para o grupo. Ainda neste capítulo, encontram-se presentes diversos registos fotográficos que demonstram as experiências de cada grupo, assim como algumas narrativas que sustentam o impacto que as atividades tiveram nas crianças e no seu processo de descoberta de conhecimento.

Na metarreflexão, a mestranda apresenta uma análise sobre todo o seu processo formativo no decorrer da PES, refletindo sobre o impacto que esta teve para a formação de uma identidade docente de perfil duplo, evidenciando tanto os conhecimentos e competências pessoais e profissionais adquiridos, como também as dificuldades e obstáculos, e como estes foram superados.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Inerente ao sistema educativo encontram-se os pressupostos teóricos e legais, estes de extrema importância para a construção de um perfil duplo de educador de infância e de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, é esperado que o portador deste duplo perfil seja reflexivo, investigando a prática educativa desenvolvida e desenvolvendo uma educação inclusiva e equitativa, mobilizando saberes científicos, didático-pedagógicos e cultural tendo por base o contexto que encontra.

No presente capítulo encontram-se abordados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as intervenções realizadas na Prática Educativa Supervisionada (PES) no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar (EPE). Num primeiro momento, serão refletidos alguns aspetos sobre a evolução da educação, assim como o papel da criança no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação é uma componente essencial para o desenvolvimento da mesma. Nos dois subcapítulos seguintes encontram-se descritas as especificidades da EPE e do 1.º CEB, sustentadas em pesquisas bibliográficas e documentos legais e teóricos com a finalidade de demonstrar o impacto que ambos têm no desenvolvimento das crianças.

1.1. A EDUCAÇÃO: DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE

Educação é um conceito que está intrínseco à vida de cada pessoa desde o momento do seu nascimento, contudo, para compreender o conceito e os valores que estão associados ao mesmo é necessário entender a sua evolução ao longo dos anos. De acordo com Ferrari et al. (2016), a aprendizagem ao longo da vida, defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “é realizada por toda a pessoa desde o nascimento até à morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem (...) recorrendo a todos os recursos socioculturais ao seu alcance” (p. 10).

A educação não é um conceito uniforme já que as sociedades evoluíram, assim como as pessoas, e apropriaram-se de novas culturas, conhecimentos e formas de convivência (Flores et al., 2013). Contudo, a educação assume um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada cidadão, já que, os mesmos possuem liberdade de aprender e ensinar e, ainda, direito à educação.

A história da educação no nosso país foi marcada por um paradigma de ensino tradicional e transmissivo. Na década de 60, do século XX, o currículo era único e contemplava apenas disciplinas, desta feita, o ensino era encarado como um meio de formar bons profissionais (Nóvoa, 2014; Rodrigues, 2012). A educação transmissiva baseava-se num modelo de “educação bancária” (Freire, 1993, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p. 14), onde o professor depositava o seu conhecimento nos alunos pelos quais era responsável, sendo que estes, tinham a obrigação de memorizar e reproduzir todo o conhecimento que lhes tivera sido depositado nos momentos de avaliação existentes. A avaliação era centrada nos testes e nos exames e existia apenas um currículo único, assim sendo, todos os aprendentes eram ensinados com os mesmos métodos, materiais e ritmo. Este pensamento permitia a existência de um controlo social (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019) e assim imitam a possibilidade de transformação crítica dos estudantes.

O adulto era um “transmissor daquilo que lhe foi transmitido ontem” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019, p. 15), já a criança era considerada uma “tábua rasa” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019, p. 8), sem pensamento crítico e se não fosse capaz de acompanhar a transmissão de conhecimentos definida pelo adulto, era reprovada, não sendo possível que estas fossem dotadas de um ritmo próprio. Este panorama associava-se à teoria behaviorista, onde, de acordo com Pinto (2003) a criança é vista como um ser passivo, sendo a aprendizagem reduzida a uma repetição e memorização de conhecimentos, sem dar valor ao processo de aprendizagem.

Em Portugal, após a Revolução do 25 de Abril de 1974, existiu uma mudança no pensamento da sociedade o que culminou numa mudança também no ramo da educação, uma vez que a evolução exige transformações sociais que se refletem no ensino (Mendes & Teixeira, 2011). Aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, existiu o primeiro momento de rotura das ideologias adotadas até então. A LBSE assegura um “conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1º).

Passados três anos da aprovação da LBSE, em 1989, é apresentada na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, onde surge uma nova interpretação relativa ao papel da criança e os seus direitos, que até então eram silenciados. Nesta Convenção é garantido, à criança, o seu direito à educação e a exprimir, livremente, a sua opinião (UNICEF, 2019). Atualmente, estes mesmos princípios encontram-se descritos nos documentos orientadores da prática, como, por exemplo,

nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a criança tem “direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Face às progressivas mudanças experienciadas pela sociedade, também a educação sofreu alterações, assim sendo, esta deixou de encarar a criança como recetora da informação, ideal que vigorava no paradigma tradicional. Surge então um novo paradigma educacional que se baseia num ensino holístico e integrado (Delors et al., 1996), contudo não existe um consenso face à sua definição, mas todos defendem que a mesma deve concentrar a sua prioridade no indivíduo. Cardoso (1995) defende que esta educação é “uma verdadeira conversão para valores como: simplicidade, harmonia, integridade, pureza, amor, respeito, etc.” (p. 38), logo, não permite apenas a construção centrada num só saber.

A educação para o século XXI baseia-se em quatro pilares que acompanham a evolução da sociedade, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver (viver juntos e aprender a viver com os outros) e, aprender a ser (Delors et al., 1996), explicitando-se de seguida:

No que diz respeito ao primeiro pilar – aprender a conhecer – este remete-nos para a curiosidade natural que todas as crianças detêm e que deve ser explorada livremente, no decorrer de toda a infância, assim estaremos a desenvolver a nossa cultura geral de uma forma natural e contextualizada, para que no futuro seja possível comunicarmos e interagirmos de uma forma mais eficaz, com as pessoas que nos rodeiam. O segundo pilar – aprender a fazer – a aprendizagem pela ação encontra-se no centro da nossa vida em sociedade. Já o terceiro pilar – aprender a conviver – está adjacente ao anterior e à nossa vida em sociedade, assim quanto mais descobrirmos o outro, mais nos conhecemos e nos descobrimos a nós próprios. Por fim, o quarto pilar – aprender a ser – remete-nos para a formação integral de cada indivíduo, aqui, o mesmo cresce e desenvolve-se enquanto pessoa em sociedade. Para chegarmos a uma sociedade considerada justa e transformadora devemos seguir estes quatro pilares, nunca descartando a ideia de que estamos constantemente em evolução e recebemos diariamente nos estímulos de várias áreas.

Assim como a sociedade e a educação estão em constante mudança não se pode esperar que a organização escola permaneça estagnada, por esse mesmo motivo os diálogos relativos às organizações educativas têm sido cada vez mais frequentes. De acordo com Passos (2016), a escola detém a uma importante função social e é esperado que esta organização seja capaz de se transformar, reorganizar face às mudanças que encontra, desta feita, é considerada uma organização aprendente já que se encontra em constante transformação, não obstante deve manter o seu cargo de organização indispensável.

É esperado que, no futuro, as escolas sejam proporcionadoras de novos descobrimentos acerca do mundo que rodeia as crianças e que estas adquiram determinadas capacidades, dando-lhe assim uma singularidade. Para que isso aconteça deve ser promovido o diálogo, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas, quer em grupo, quer a um nível individual (Lima, 2017). Desta feita, o educador tem o papel de facilitador da aprendizagem, sendo que no centro da mesma se encontra a criança. Já no que diz respeito à organização escola, é esperado que esta seja portadora de uma intencionalidade educativa, apesar das aprendizagens das crianças serem de cariz espontâneo, esta intencionalidade ocorre “através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consciente, em que as diferentes experiências e oportunidades têm sentido a ligação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-9).

Atualmente vivemos numa sociedade multicultural e global, onde cada pessoa é detentora de uma singularidade única, desde diferentes valores a diferentes hábitos, devemos por isso saber lidar com a diferença (Alarcão, 2000). Estas diferenças também são sentidas em cada contexto educativo e o que é esperado é que o mesmo seja competente de idealizar uma diferenciação pedagógica, isto é, é esperado que altere o ritmo ou a planificação, indo estas ao encontro dos interesses e necessidades do grupo (Barata, 2010). Em suma, a escola deverá tornar-se numa “Escola para Todos”, que segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), “a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (p. 11).

Na Teoria Construtivista de Piaget, a criança assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem, esta surge aquando da elaboração de uma representação sobre um objeto real ou então, sobre conteúdos que sejam motivadores. Assim, para a criança é mais significativo adquirir competências que vão ao encontro dos seus interesses, ou então que mobilizem os seus conhecimentos anteriores para formular um novo conhecimento (Coll et al., 2001).

Piaget apresentou assim um novo papel da criança face à aprendizagem, esta não é mais considerada como um mero recetor da informação, passando a ter um papel ativo e central da construção do seu conhecimento. O conhecimento é o resultado das interações existentes com o mundo físico e social, o que leva à construção de um conceito acerca da realidade, desta feita, os momentos de partilha entre as crianças, são cruciais para a elucidação dos pensamentos. De acordo com as OCEPE, a criança é portadora de “um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), assim devem ser criados espaços com materiais diversos onde a criança pode explorar livremente e construir o seu conhecimento. Aqui, a criança é encarada como

o centro do seu processo educativo sendo que o adulto a deve apoiar ao longo do seu percurso (Hohmam & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013).

O bem-estar da criança deve assumir um papel central, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky, é reforçada. De acordo com Fontes (2000), entende-se por ZDP,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

Posto isto, cabe ao docente identificar a ZDP do seu grupo de crianças, adequando o auxílio concedido, atuando assim de uma forma perspicaz e significativa, o que leva a aumento da autonomia das crianças, fomentando o seu desenvolvimento independente. Assim, a criança desempenha um papel essencial no seu processo de aprendizagem, uma vez que é uma peça central do mesmo, consequência da interligação entre os seus conhecimentos prévios e as experiências adquiridas aquando da exploração do seu meio social (Barros, 2011). Vygotsky e Piaget acreditavam que a interação durante o processo de aprendizagem era crucial. Todavia, Piaget confere mais valor às interações realizadas entre a criança e os seus pares e entre a criança e o meio que a rodeia, e Vygotsky valoriza as interações entre a crianças e os seus pares, assim como as interações entre as crianças e os adultos. Não obstante, ambos valorizam as interações e a importância que as mesmas acarretam na aprendizagem, o que conduz a que quanto mais ricas as interações forem, mais rápido acontecerá o desenvolvimento da criança (Barros, 2011).

A Pedagogia da Participação, surge em oposição à Pedagogia de Transmissão, que tal como o próprio nome indica, valoriza a transmissão de conhecimentos do adulto para a criança. Como já referido anteriormente, a Pedagogia em Participação coloca a criança no centro do seu processo de aprendizagem, sendo o docente um facilitador dessa mesma aprendizagem, partindo dos conhecimentos prévios para a construção de novas estruturas mentais, ou seja, novos conhecimentos.

A organização do ambiente educativo é encarada como um fator influente na aprendizagem das crianças, organização esta que deve ser realizada pelo docente. Nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), estão descritas as três dimensões que servem de base para uma organização positiva: a organização do estabelecimento educativo; a organização do ambiente educativo da sala e, por fim, a relação entre os intervenientes. O educador tem assim um papel ativo de escuta e de observação do seu grupo, para que seja capaz de compreender o mesmo e responder às suas necessidades.

Todas as mudanças de paradigmas, de sociedades e de pensamento e culminando com a intercessão dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de organismos internacionais – como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e UNESCO –, na maioria dos países está em vigor a escolaridade obrigatória. De acordo com Rodrigues (2012), o futuro sustentável dos países assenta na formação dos jovens enquanto cidadão consciente, tendo por base uma escolaridade longa e bem-sucedida.

Assim sendo, a primeira etapa da educação básica no processo de educação de um indivíduo está centrada na Educação Pré-Escolar (EPE), contudo, para uma boa educação e para que a criança se sinta acolhida no meio escolar é essencial que a ação educativa seja complementada com o papel da família, estabelecendo relações de cooperação, onde a criança é beneficiada, ao nível da sua formação e desenvolvimento, tornando-se um ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo nº2).

Após a frequência na EPE, a criança integra o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este engloba quatro anos de escolaridade e é encarado como universal, obrigatório e gratuito (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo nº6). Atualmente, a transição da EPE para o 1.º CEB ainda é encarada com algum receio e ansiedade por parte das famílias e das próprias crianças, uma vez que quando se fala em transição está intrínseco o ato de passagem de algo conhecido para algo desconhecido. Segundo Cardona (2014), podem existir determinados momentos de angústia quando o processo de transição não é realizado de uma forma colaborativa entre educadores, pais e família, só assim é possível que a transição da EPE para o 1.º CEB ocorra de uma forma positiva e agradável para as crianças. Citando Ribeiro, Sá & Flores (2018), “todos os atores que fazem parte da vida da criança devem ser envolvidos, incorporando os seus saberes e perspetivas para uma transição positiva da criança à escola, sob o ponto de vista emocional, social e intelectual” (p. 325).

É igualmente importante estabelecer uma conexão contínua entre os contextos familiar, educativo e comunitário, pois é através da parceria e da convivência, fundamentadas na divisão de responsabilidades, que se fortalece o processo de aprendizagem integral das crianças, conforme proposto pelo modelo de Epstein (2011).

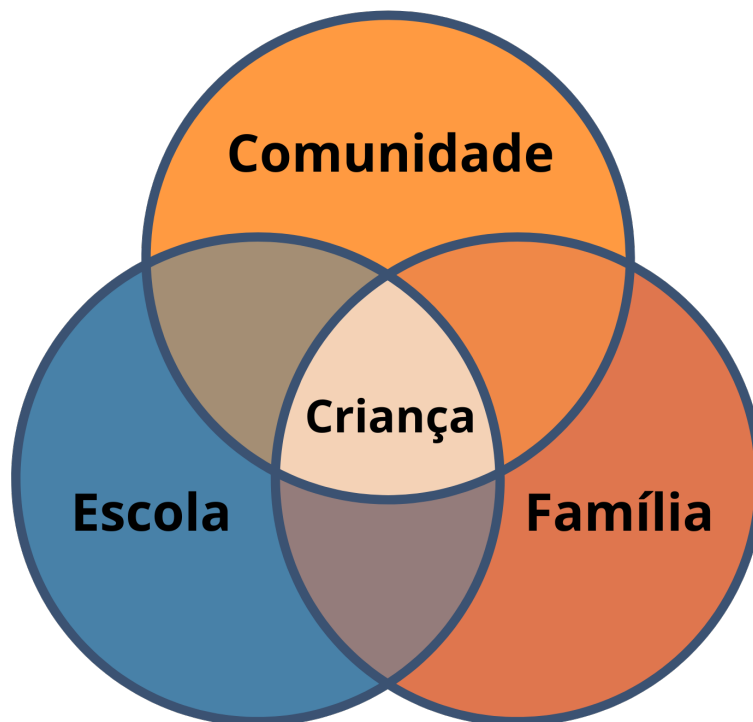


Figura 1 - Modelo de Epstein (adaptado de Epstein, 2011)

Esta passagem pedagógica também é significativa na vida das crianças, com fundamentação nos documentos orientadores de cada contexto. A EPE é orientada pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016); já o 1.º CEB rege-se pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), pelas Aprendizagens Essenciais (AE) e pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017). A transição para o 1.º CEB reforça a necessidade de a criança dar continuidade ao seu processo educativo, onde existe um currículo de caráter obrigatório, mas com princípios de adaptabilidade, flexibilidade e ousadia, promovendo uma aprendizagem que se espera contextualizada e apelativa.

Estabelecendo um paralelismo entre a EPE e o 1.º CEB é notória a existência de uma diferença nas suas organizações e nos contextos estruturais e comportamentais das crianças. A primeira delas, com respeito ao 1.º CEB e já mencionada anteriormente, é a sua obrigatoriedade. É essencial motivar as crianças e fornecer-lhes diversos mecanismos de aprendizagem, com recurso, por exemplo, ao brincar de forma livre e espontânea e ao jogo lúdico. Contudo, de acordo com Moss (2011), este parâmetro é principalmente

desenvolvido na EPE, o mesmo defende a importância da relação das crianças para com as escolas, uma vez que a educação de infância não deve ser encarada como uma preparação para o ensino obrigatório, deve ser, sim, ser vista como uma peça essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças em sociedade.

No decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, o docente deve possuir um papel ativo, desenvolvendo, uma prática refletiva sobre e para a ação, conduzindo a uma evolução no desenvolvimento das práticas, dando continuidade ao processo de desenvolvimento holístico (Amaral et al., 1996).

Posto isto, os educadores e professores guiam a sua ação através da aprendizagem da criança, exercendo os papéis de facilitadores e mediadores da aprendizagem da mesma. Assim, segundo Tardif (2002), o profissional de educação “é alguém que deve conhecer a sua matéria, a sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência do quotidiano” (p. 39).

Desta forma, foi desenvolvida uma única abordagem nas duas valências – EPE e 1.º CEB –, valorizando a aprendizagem holística da criança, a Metodologia Trabalho de Projeto (MTP). Sendo a MTP “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite et al., 1989, p. 140 citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 10), as suas principais fases essenciais relativas à sua aplicação são: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação.

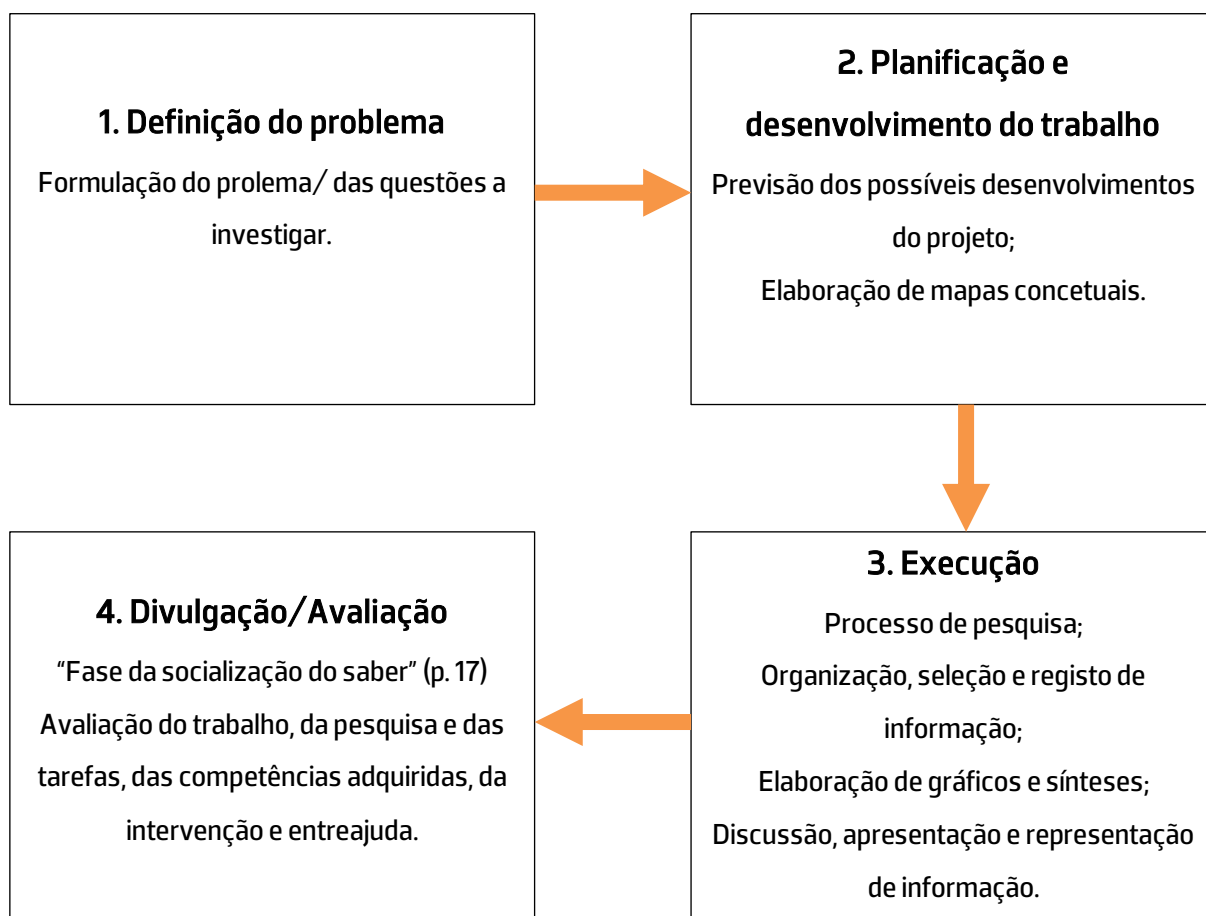


Figura 2 – As 4 etapas da MTP, baseado Vasconcelos et al, 2012

O papel do docente passa por, não só descobrir os interesses do grupo em questão, mas também perceber quais as suas características e curiosidades, tendo por bases o quotidiano do mesmo. Assim, é capaz de criar projetos atrativos e contextualizados, já que "um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou curiosidade" (Katz & Chard, 2009, p. 102).

O MTP pode e deve ser iniciada aquando da frequência da criança na EPE, desta forma, é possível criar ambientes favoráveis não só ao pensamento científico, como também ao uso de uma linguagem rigorosa, nas diferentes áreas do saber (Ramos & Valente, 2011), culminando no desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e do saber científico, por parte das crianças.

Esta metodologia tem como principal objetivo desenvolver, na criança, as competências de pensar, tomar decisões orientadas face à sua experiência pessoal e ao seu desenvolvimento. Com a ajuda do docente, é esperado que a criança seja capaz de construir o seu próprio conhecimento, tornando-se, assim, num cidadão ativo e consciente das suas decisões, preparado para viver em sociedade.

1.2. PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a LBSE, o 1.º CEB é de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070), com uma duração de nove anos, onde é assegurada uma formação geral a todos. Assim, o 1.º CEB integra todas as “crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro”, com a devida autorização do encarregado de educação.

O sistema educativo português organiza-se em três ciclos sequenciais que abrangem todo o Ensino Básico, com uma duração total de nove anos. A transição entre os ciclos deve ocorrer sem ruturas significativas, apesar das diferenças e particularidades de cada etapa. A continuidade e a articulação curricular entre os ciclos são essenciais, pois cada ciclo tem a função de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória, de carácter universal e formal, abrangendo os primeiros quatro anos de escolaridade: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Este ciclo destina-se, em geral, a crianças entre os 6 e os 10 anos. Normalmente, ingressam no 1.º CEB crianças de 6 anos, embora também possam ser admitidas aquelas que completem essa idade até ao final do ano civil em que o ano letivo se inicia (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º).

O principal objetivo deste ciclo é proporcionar uma formação geral comum a todas as crianças, preparando-as para a vida em sociedade. Entre os objetivos específicos incluem-se “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 plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

As crianças são organizadas por turmas e anos de escolaridade, sendo cada turma acompanhada por um único professor em regime de monodocência, que pode contar com o apoio de profissionais especializados em áreas específicas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Essa proximidade entre

o professor e a turma, geralmente mantida ao longo de todo o ciclo, facilita a criação de laços de confiança, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento das crianças.

Num clima de estabilidade emocional, os alunos sentem-se encorajados a partilhar interesses, curiosidades e vivências, tanto com os colegas quanto com o professor. Este, por sua vez, desempenha um papel essencial ao utilizar essas experiências como ponto de partida para introduzir e desenvolver conteúdos de forma significativa para a turma (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O 1.º CEB contempla objetivos específicos, como por exemplo: “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 plástica, dramática, musical e motora” (DL nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º). Assim, o docente do 1.º CEB ao colocar os alunos no centro da sua aprendizagem está a torná-los ativos, autónomos e responsáveis.

Para que isso aconteça, o docente deve organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei no 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Neste ciclo de estudos, as aprendizagens significativas desenvolvidas distanciam-se dos outros ciclos devido à faixa etária dos alunos, o que implica a existência de uma relação pedagógica cuidada e dependente de uma relação pessoal. Assim, é mais notória a existência de uma pedagogia onde o centro é a criança, nos seus interesses e necessidades. Desta forma, o docente do 1.º CEB atua mediante um regime de monodocência, permitindo a que o mesmo passe mais tempo com os seus alunos de modo que os consiga conhecer melhor, procurando assim adequar as estratégias ao grupo. Desta feita, a criança beneficia com a monodocência a um nível afetivo, moral e emocional promovendo, desta forma, um desenvolvimento holístico (Silva, 2005).

Para Alves (2011), o currículo manifesta as intenções da formação, em conformidade com as características do grupo, assim como com os recursos e as capacidades a abordar, as suas finalidades e valores a fortalecer, os meios de avaliação, a planificação e as transformações observadas no grupo. Assim, o currículo deve ter em conta o quotidiano dos alunos, nunca os distanciando da sua cultura (Leite, 2012). O mesmo, inclui elementos como as finalidades e os objetivos; as matérias e conteúdos; as estratégias e atividades e, por fim, a avaliação. Todas as decisões elaboradas perante o currículo devem

ser equilibradas e justificadas, só assim se assegura que a sua realização irá ao encontro do planificado (Ribeiro, 1992). Em suma, o currículo deve ser flexível, tendo o docente o papel de o adaptar face ao contexto em que está inserido, tendo por base as características, necessidades e interesses dos seus alunos, tal como é comprovado pelo Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, uma vez que o mesmo sustenta a crença de que o currículo deve ser flexível e incluir a heterogeneidade dos seus alunos, tendo em vista as futuras aprendizagens dos mesmos.

Nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB, estabelecidas pela República Portuguesa, encontram-se descritas as componentes do currículo e a respetiva carga horária semanal, relativas a cada ano de estudo. Posto isto, no 1.º e 2.º anos as componentes curriculares são: Português e Matemática – com pelo menos sete horas semanais –; o Estudo do Meio, e as Expressões (Artística e Motora) – com um mínimo de 1,5 horas semanais; e, por fim, a Atividade de Enriquecimento Curricular, com cinco a 7,5 horas semanais. As componentes curriculares devem corresponder a uma carga horária semanal de 25 horas, para chegar às 28 horas semanais, as restantes três horas devem corresponder ao Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e à Educação Moral e Religiosa (DL nº 176/2014, de 12 de dezembro). Já no que diz respeito aos 3.º e 4.º anos, não se altera a carga horária semanal, contudo, acrescenta-se a componente curricular do inglês – com o mínimo de duas horas semanais –, todavia não é o docente em monodocência que dinamiza esta componente, mas sim, um docente com formação especializada para tal (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 13).

Um dos documentos orientadores do 1.º CEB é o PASEO, como previamente mencionado, este encontra-se “estruturado em princípios, valores e áreas de competências [...], contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DL nº 55/2018, 6 de julho, artigo nº 3).

Para uma melhor aprendizagem, por parte dos alunos, é importante que o docente forneça uma articulação curricular, esta de grande importância, já que a escola não tem a finalidade única de preparar os seus alunos para a sua futura vida profissional, devendo, também, prepará-los para outros aspetos da sua vida quotidiana. Desta feita, os alunos devem desenvolver uma aprendizagem significativa, interligada com os diferentes saberes e experiências, tanto no contexto escolar como no seu quotidiano, assim, as atividades desenvolvidas pelo docente devem adotar um carácter significativo e inclusivo, tendo por base o ambiente onde os alunos se encontram (Leite, 2012). Ora, se os alunos não se sentirem motivados para aprender e forem alvo de uma aprendizagem descontextualizada, os mesmos irão sentir-se desmotivados

e descontextualizados. A articulação curricular torna as aprendizagens mais significativas, uma vez que estão integradas características como as atitudes e valores e, ainda, os comportamentos (Lima, 2012).

A articulação curricular pode adotar um cariz multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. O primeiro, a multidisciplinaridade, surge aquando do estabelecimento de relações entre as diferentes áreas de conteúdo, tendo as mesmas iguais importâncias. Já a interdisciplinaridade ocorre quando as áreas de conteúdo se relacionam entre si, proporcionando uma visão global das situações. Por fim, na transdisciplinaridade não existem disciplinas individuais, sendo que existem os conhecimentos básicos para cada uma (Leite, 2012).

Para a articulação curricular ocorrer, a mesma pode ser realizada na vertical ou na horizontal. A primeira, a articulação vertical, dá resposta às relações de sequência existentes entre os conteúdos, procedimentos e atitudes, aqui, dá-se um grande realce aos conteúdos, deixando de parte os anos de escolaridade. Já a articulação horizontal é relativa aos conteúdos do mesmo ano de escolaridade, indo ao encontro dos conteúdos das diferentes disciplinas. Em suma, a articulação vertical representa uma sequencialidade em todo o processo educativo, de forma contínua e global, por outro lado, a articulação horizontal caracteriza-se para obtenção de um conhecimento mais global (Barbosa, 2009).

O papel do adulto, de acordo com o DL nº 55/2018, de 6 de julho, este é considerado como o principal agente de desenvolvimento do currículo, desempenhando um importante papel na sua avaliação, reflexão e adequação dos conteúdos do currículo à sua comunidade escolar. Desta feita, no PASEO encontram-se delineados conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que contribuem para uma visão articulada para a tomada de decisões intrínsecas ao desenvolvimento curricular. O PASEO encontra-se, ainda, articulado com as AE, onde estão descritos um “conjunto de conhecimentos a adquirir identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo nº 3), as AE são apresentadas por ano de escolaridade ou de formação.

Nas AE encontram-se traçadas os conhecimentos, as capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver em cada conteúdo programático de cada área de conteúdo. De modo que estas aprendizagens sejam desenvolvidas é necessário que exista autonomia e flexibilidade curricular, uma vez que a escola detém até 25% da gestão da carga horária por cada ano de escolaridade (DL nº55/2018, de 6 de julho, artigo nº 12). O professor apresenta assim um papel de gestor da autonomia e flexibilidade curricular já que se apresenta como facilitador da aprendizagem, capaz de desenvolver aprendizagens nos seus alunos, incorporando as áreas e os conteúdos curriculares, nunca descartando o carácter individual e

contextual do grupo, uma vez que este pode condicionar a aprendizagem. O professor deve ainda desenvolver um olhar crítico e reflexivo, devido às suas capacidades de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, com base nos conhecimentos já adquiridos pelos seus alunos. Apesar do docente promover a autonomia nos seus alunos, fazendo com que estes desenvolvam métodos de ensino e de trabalho individual, o papel da família e a comunidade é de extrema importância para a formação de um ambiente enriquecedor e aberto à construção de novos conhecimentos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2).

No contexto educativo, todas as aprendizagens carecem de avaliação que “é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola” (DL nº 17/2016, de 4 de abril, artigo nº 23). Assim, a avaliação engloba a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é de cariz sistemático e contínuo, onde se procura recolher informações essenciais à aprendizagem e às circunstâncias em que esta ocorre. No decorrer da PES, o professor cooperante recorreu à agenda para comunicar aos alunos quando aconteceriam estes momentos, e realizou ainda a comunicação com os encarregados de educação para estes estarem informados acerca dos momentos de avaliação. A avaliação sumativa, realizada no final do período, comporta um parecer final face à aprendizagem desenvolvida pelos alunos no período em causa, desta feita, o professor avalia o processo contínuo do aluno e a sua postura, culminando na emissão de um parecer, por parte do professor, face ao trabalho realizando, tendo por base os objetivos de classificação e certificação.

Como já referido anteriormente, o 1.º CEB requer um docente contínuo e íntegro, tendo por base um regime de monodocência, este, deve desenvolver de um modo articulado e generalizado os conteúdos programáticos, através da MTP, em coadjuvação com outros docentes. Assim, o docente, para além da promoção das aprendizagens essenciais, deve também promover a aprendizagens de conhecimentos socialmente relevantes, de acordo com os princípios da cidadania. A matriz curricular assume como componente de um currículo transversal e globalizante a Cidadania e Desenvolvimento e, ainda, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Em suma, “o professor, no contexto escolar, assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido” (Caldeira, 2009, p. 53).

Concluindo, é fundamental que o docente adote uma postura crítica e reflexiva, aliando metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, ao uso de tecnologias digitais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, espera-se que

o professor seja capaz de identificar e atender às necessidades, dificuldades e características individuais das crianças, implementando práticas pedagógicas contextualizadas e relevantes.

Além disso, parte-se do princípio de que o professor constrói sua formação de forma contínua e no próprio campo de atuação. Assim, ressalta-se a importância de investir no desenvolvimento de sua identidade profissional e pessoal, de forma a sustentar uma prática educativa intencional, consciente e transformadora.

1.3. PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A EPE é a primeira etapa da educação básica de cada indivíduo, tendo o seu início aos 3 anos de idade, prolongando-se até à idade de ingresso no 1.º CEB. Atualmente, a EPE é detentora de uma notória relevância no que diz respeito a políticas educativas, sociais e económicas devido ao seu carácter facultativo e gratuito. A EPE apresenta-se como uma etapa da vida de cada criança onde a mesma deve encontrar diversos ambientes que foram planeados de forma intencional para que esta se desenvolva tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), a EPE não deve ser encarada como uma etapa de preparação para a escolaridade obrigatória. Niza (2013) refere que “o jardim de infância será, assim, não um pré-estádio, mas a primeira etapa de um processo” (p. 71), nesta primeira etapa as crianças devem encontrar cuidados infantis de qualidade, que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem, incentivando as mesmas para os anos de escolaridade seguintes.

Cada educador deve “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, suscitando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º). Gaspar (1998) citado por Vasconcelos (2012), defende que as OCEPE se baseiam no paradigma socioconstrutivista de Vygotsky:

“só através das relações com os outros [área de formação pessoal e social] se pode formar uma identidade pessoal como membro de um mundo físico e social [área do conhecimento do mundo]. Para encontrar o sentido desse Mundo é necessário o uso de sistemas simbólico-culturais [área da expressão e comunicação]” (p. 27).

As OCEPE (2016) são uma orientação para a ação de cada educador, constituindo uma “referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Estas aprendizagens encontram-se divididas em três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, que devem ser articuladas e desenvolvidas de forma “integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31), promovendo uma aprendizagem holística por parte das crianças.

Piaget, na sua teoria construtivista refere que “na ação lúdica a criança investiga, explora, age sobre o meio, procura respostas a uma necessidade, vai adaptar-se, modificando os seus conhecimentos anteriores, e, desta forma, progride e cresce na aprendizagem” (Rocha, 2015, p. 64). Nesta citação está reconhecida a importância que o ato de brincar tem nas crianças, uma vez que é um facilitador de desenvolvimento uma vez que é através da atividade lúdica que as crianças retêm, da forma mais natural, aprendizagens variadas, sem terem, a percepção de que o estão a fazer; no entanto, enquanto brincam, estão a desenvolver competências no âmbito do “saber-ser” e “saber-fazer” (Sarmiento et al., 2017, p. 42). Estes são momentos únicos de crescimento para as crianças e é através dos mesmos que se sentem motivadas a participar em diversas atividades. Quanto mais novas são as crianças, uma vez que “os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa: motora, cognitiva, emocional e social (Neto, 2020, p. 39).

A EPE deve recorrer à utilização de um currículo emergente e inclusivo, que agregue diversas questões, curiosidades e experiências que as crianças vão descobrindo ao seu tempo. Isto só é possível tendo por base uma observação participante e sistemática por parte do educador, onde é dada uma voz a cada criança, recorrendo à MTP, começando pelo surgimento do um problema, indo à análise dos conhecimentos prévios do grupo face ao mesmo, passando pela preparação (o que fazer e como fazer?) até chegar à descoberta da solução, mantendo as crianças interessadas e empenhadas para que elas próprias sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento. O papel do educador é de apoiar as crianças durante todo o seu processo de aprendizagem, respeitando sempre os ritmos de cada uma e as suas necessidades.

Cada descoberta feita por uma criança deve ser valorizada e o educador deve adotar um papel de impulsionador de aprendizagens, esclarecendo sempre as dúvidas que surjam e desafiando-as a continuar. O ato de educar pressupõe que a sua identidade seja contruída de forma individual e coletiva,

“em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas e as demais dimensões da identidade individual (Lopes, 2008 citado por Marta & Lopes, 2014, p. 34). O educador de infância é um facilitador de trocas de interação e de aprendizagem, entre as crianças, famílias, comunidades e restantes educadores, o educador de infância não é um ser solitário, mas sim um ser que procura recorrentemente novas formas de colaboração e cooperação. É também um ser flexível, disponível para mudanças nas suas rotinas e estratégias, só assim consegue analisar e refletir sobre e para a sua ação.

Tendo por base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001). Assim, o educador para além de ser um ser de qualificações e saberes pessoais, culturais e social tem também de conhecer a criança e o seu desenvolvimento, assim como deve deter valores de respeito e atenção pela criança e pelos seus interesses (Marta & Lopes, 2014). O educador deve ainda adotar uma “articulação crítica e dinâmica, entre a teoria e a prática” (Caeiro & Correia, 2021 p. 45), através da disponibilização de espaços e momentos que considere que sejam oportunidades educativas, tendo em vista a sua intencionalidade de direcionar as crianças na descoberta do seu conhecimento, o meu maior foco nestes momentos deve ser o processo de aprendizagem e não o produto da aprendizagem.

O educador deve encarar um papel de “parceiro e não protagonista” (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22) no processo de aprendizagem, deve motivar a criança a aprender, confiando nas suas competências e dando uma intencionalidade às suas brincadeiras, as crianças são:

“verdadeiros exploradores e estão carentes de viver experiências novas de forma estruturada (negociada e participada) ou em situações de jogo livre. São, na verdade, pequenos pesquisadores que aprendem com todo o corpo em ação (cérebro, emoções, sentimentos, linguagem, com as mãos e os pés, com os olhos e ouvidos, etc.), numa descoberta permanente de tudo o que os envolve” (Neto, 2020, p. 229).

Assim, o educador, tendo por base a sua intencionalidade educativa, deve: observar, registar e documentar a ação, planificar, refletir (antes, durante e após a ação) e ainda avaliar. Através destas etapas, que se encontram todas interligadas, formando um ciclo dinâmico e interativo, o educador é capaz de justificar e fundamentar toda a sua ação, levando a que as suas crianças aprendam de forma significativa, de acordo com a intencionalidade educativa que o educador coloca na sua ação. Assim, a planificação das

atividades não deve ser um plano fechado, mas sim um plano aberto para mudanças nas ações de cada educador, uma vez que estes definem os objetivos tendo por base o seu grupo e as experiências que já vivenciou.

De forma a facilitar toda a observação que o educador faz, este deve registar o que vê “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A documentação pedagógica sustenta-se na análise e interpretação dos registos observados, assim é possível analisar as diferentes dimensões do contexto para a melhoria do educador ou até mesmo para este reformular as suas práticas, atribuindo assim um carácter autorreflexivo à documentação pedagógica, permitindo que a mesma se apresente como uma ferramenta rica para a partilha e diálogo com os restantes educadores, para que haja um crescimento e uma colaboração em pleno.

A avaliação é uma rotina importante do Jardim de Infância onde cabe ao educador avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº. 241/2001, 30 de agosto, capítulo II, ponto 3, alínea e), anexo nº 1). Não obstante, contrariando as restantes valências escolares, a EPE não classifica a aprendizagem da criança, o seu foco encontra-se no crescimento que a criança vai construindo progressivamente.

Estando o educador e o seu grupo inseridos num contexto, cabe também ao educador refletir relativamente à organização do ambiente educativo que encontra, em todos os aspetos (grupo, espaços, materiais e tempo) (Cardona, 2021), uma vez que estes tão intimamente ligados com todas as ações desenvolvidas pelo educador uma vez que o processo educativo “realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

O educador é o principal cuidador da criança no jardim de infância, por esse mesmo motivo, deve ser uma pessoa idónea e eticamente responsável, assim, deve prezar a “ética do cuidar e a ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p. 5476), durante o período de permanência da criança. A “ética do cuidar” relaciona-se com as necessidades físicas básicas de cada criança (alimentação, higiene e saúde) assim como as necessidades psicossociais (amor, segurança, proteção e bem-estar) que são os alicerces para o desenvolvimento intelectual da criança. Na base da “ética do educar” está o desenvolvimento intelectual da criança, de forma holística com finalidades educativas abrangentes” (Caeiro & Correia, 2021, p. 45)

quanto à aquisição de conhecimentos, através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos diários. Refletindo, é notória a importância que cada ética acarreta e que ambas são termos que não são passíveis de serem separados na ação de um educador, a criação de um vínculo afetivo entre criança e educador é potenciado e desenvolvido, através das mesmas. Assim, o educador consegue interpretar melhor as diversas expressões das crianças, bem como as suas diferentes formas de comunicação e ação (Macêdo & Dias, 2006, p. 5), o que facilita intervenções futuras que podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança e promover o seu sentimento de pertença ao grupo.

Salientando a Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) enfatizam a importância da heterogeneidade de um grupo de crianças em termos de diversidade etária e cultural, uma vez que essa característica "enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Nesse contexto, o educador, ao incentivar trabalhos em pares ou pequenos grupos heterogêneos, oferece às crianças a oportunidade de dialogar e compartilhar ideias que se influenciam mutuamente. As crianças aprendem a ser modelos de comportamentos mais competentes e a apoiar as mais novas (Kravtsova, 2007, p. 10). Durante esses momentos, as crianças desenvolvem seu processo de aprendizagem, e o educador deve adotar uma observação participante e sistemática para entender o estágio de aprendizagem de cada criança e seu potencial, atendendo às suas necessidades individuais e ao contexto social em que estão inseridas (Vonta, 2007). Por isso, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deve ser considerada um guia para o educador ampliar oportunidades de aprendizagem, levando em conta "a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos" (Vonta, 2007, p. 23).

A EPE tem como principal função apoiar o desenvolvimento da criança como cidadã, consciente de seus direitos e deveres, numa sociedade diversa. Dessa forma, podemos novamente perceber a importância da união entre as éticas (cuidar e educar), pois as aprendizagens na EPE proporcionam não apenas conhecimentos culturais e científicos, mas principalmente a construção da identidade e de atitudes de convivência (Macêdo & Dias, 2006). Por este motivo, as relações e interações estabelecidas entre os diferentes atores do processo educativo são fundamentais para a construção de "múltiplas formas de relações recíprocas" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Essas relações são formadas entre as crianças, e entre adultos e crianças, onde o educador deve atuar como um facilitador dessas interações, valorizando suas potencialidades. Além disso, o educador pode manter interações com outros profissionais de educação e membros da comunidade (incluindo famílias), enriquecendo as situações de aprendizagem

(Lopes da Silva et al., 2016; Caeiro & Correia, 2021). Dessa forma, o educador é caracterizado como "um profissional que intervém entre fronteiras, com espaços e tempos de partilhas e aprendizagens recíprocas" (Caeiro & Correia, 2021, p. 46).

É possível perceber que a criança é influenciada pelos sistemas de interação que condicionam seu desenvolvimento conforme o contexto em que está inserida. O microsistema, formado pelo grupo de pessoas com as quais a criança possui contato direto – a família e a escola – desempenha um papel crucial (Bronfenbrenner, 1979). No seio da família, a criança cria as suas primeiras interações, que influenciam significativamente suas relações e sua autopercepção ao entrar no jardim de infância (Cruz, 2005). Portanto, é imprescindível que exista uma coesão permanente entre educadores e famílias, estabelecendo relações de estreita cooperação que favoreçam a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, Artigo 2.º). A transição da creche para a educação pré-escolar representa um momento crucial no percurso educativo das crianças, pois marca a passagem para um ambiente que, embora mantenha a ludicidade e o acolhimento, demanda maior autonomia, socialização e a adaptação a novas rotinas. Durante o estágio, tive a oportunidade de observar e refletir sobre as práticas pedagógicas que promovem essa transição de forma gradual e respeitosa, em alinhamento com as orientações nacionais para a educação infantil.

De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (Ministério da Educação, 2024), é fundamental que o processo de transição seja planeado de forma a respeitar o ritmo de cada criança, valorizando as suas experiências anteriores e criando uma continuidade entre os contextos da creche e da pré-escola. A construção de um ambiente acolhedor, que ofereça segurança emocional, é essencial para que as crianças desenvolvam confiança na sua capacidade de explorar, aprender e interagir em um novo espaço. As OPC destacam a importância de criar uma ponte entre a creche e a pré-escola, garantindo que as rotinas e práticas pedagógicas da nova etapa sejam apresentadas gradualmente. Ainda segundo as orientações, "o vínculo é a base para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e desenvolver sua autonomia" (Ministério da Educação, 2024, p. 18). O papel do educador é fundamental nesse momento, pois cabe a ele criar um ambiente afetivo e recetivo, que acolha as emoções das crianças diante da mudança. A transição também deve contar com o envolvimento das famílias, que são consideradas parceiras essenciais no processo educativo.

Para as famílias, é extremamente valioso reconhecer e entender as práticas dos educadores, e por isso deve ser dada a oportunidade de participarem ativamente nos jardins de infância. Ao serem

convidadas a participar em atividades escolares, as famílias contribuem "para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30). Através da partilha de suas experiências, essa participação enriquece as situações de aprendizagem e ajuda no desenvolvimento de atividades e projetos que promovem a aproximação e a "troca e procura de saberes entre crianças e adultos" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30).

As crianças são naturalmente predispostas a interagir com o ambiente e com os outros, o que facilita o processo de "aprender a aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105) e a consequente coconstrução do conhecimento (Moss, 2011). Nesse sentido, o espaço educativo onde a criança cresce deve ser percebido como "um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Este espaço deve permitir à criança explorar, pesquisar e descobrir, sendo preparado com base numa abordagem holística (Caeiro & Correia, 2021).

A organização do espaço na sala reflete as intenções do educador, que devem ser compartilhadas com as crianças, permitindo que elas participem ativamente na organização e reestruturação do ambiente quando necessário, para que possam viver nele de maneira intencional (Lopes da Silva et al., 2016; Caeiro & Correia, 2021). As paredes da sala de atividades devem funcionar como "expositores permanentes das produções das crianças" (Niza, 2015, p. 200), com as criações plásticas das crianças sendo rotativamente exibidas.

A relevância do espaço exterior também não deve ser negligenciada, dado que ele proporciona experiências únicas, especialmente devido ao seu caráter mais natural, permitindo que as crianças interajam espontaneamente com o ambiente. Este contato com o espaço natural encoraja as crianças a tornarem-se "pequenos pesquisadores, livres dos espaços fechados e preparados para aprender ao ar livre, inventando e criando projetos juntos para seguir seus interesses pessoais e coletivos" (Neto, 2020, p. 229).

Os materiais incluídos no espaço pedagógico "são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). Eles devem ser selecionados com base em critérios de qualidade e variedade, sem negligenciar os materiais reutilizáveis e naturais (possíveis de serem trazidos do espaço exterior da instituição), que, em conjunto, estimulam novas explorações e fomentam a criatividade e a imaginação (Lopes da Silva et al., 2016).

Para a exploração do espaço, a organização do tempo educativo deve inicialmente responder aos interesses das crianças, sendo essencial a sua participação ativa nessa estrutura. Assim, o tempo pedagógico deve ser flexível, mas ao mesmo tempo estruturado, atendendo ao ritmo de cada criança e à rotina pensada intencionalmente pelo educador e conhecida por todos. Na gestão do tempo, o educador deve considerar as características do seu grupo, proporcionando oportunidades e tempo para que as crianças "façam experiências e explorem, brinquem, experimentem novas ideias, modifiquem suas realizações e as aperfeiçoem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

É essencial que o educador tenha um marco teórico sustentado em novas concepções de educação, avaliando suas finalidades, valores e pressupostos, isto é, aliando teoria e prática para a construção de uma *práxis* pedagógica. Para fundamentar suas práticas, além das OCEPE, os educadores podem apoiar-se em modelos curriculares como suporte à sua ação, planeada com intencionalidade educativa. Essas práticas devem envolver as crianças, incentivando-as a persistir, aprender e desenvolver disposições para aprender, baseando-se na premissa de que "a adoção de um modelo curricular na educação de infância é (...) um importante fator de qualidade" (Formosinho, 2013, p. 10).

Os educadores têm a possibilidade de se inspirar em variados modelos conforme suas crenças e valores profissionais. Portanto, durante a ação na PES a contribuição de alguns modelos pedagógicos – Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna (MEM) – justificaram a ação da mestrandia.

A metodologia Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna são abordagens pedagógicas que compartilham valores e princípios fundamentais, embora tenham origens e contextos históricos distintos. Ambas as metodologias destacam-se pelo protagonismo das crianças no processo educativo, pela importância da participação ativa das famílias e pela ênfase em práticas democráticas e colaborativas.

A abordagem Reggio Emilia nasceu na cidade de Reggio Emilia, em Itália, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. Inspirada por ideais progressistas e pela necessidade de reconstrução social, a metodologia foi idealizada por Loris Malaguzzi, em parceria com a comunidade local, especialmente famílias e professores. Malaguzzi acreditava no potencial criativo e intelectual das crianças e defendia uma educação voltada para a autonomia e a expressão de múltiplas linguagens. Conforme Edwards, Gandini e Forman (1998), "o movimento em Reggio Emilia desenvolveu-se com base na ideia de que as crianças são indivíduos competentes e protagonistas da sua própria aprendizagem, com direito a participar ativamente na construção do conhecimento" (p. 7). A metodologia caracteriza-se pelo uso de ambientes educativos

cuidadosamente planeados, a documentação pedagógica como ferramenta de reflexão e a aprendizagem colaborativa por meio de projetos.

O modelo pedagógico de Reggio Emília "desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia" (Lino, 2013, p. 114). Caracterizada como a "pedagogia das relações" (Lino, 2013, p. 118), esta metodologia defende um currículo emergente, estabelecido através das interações e diálogos vivenciados no contexto educativo, com base no trabalho por projeto (Vasconcelos, 2021).

No modelo Reggio Emília, o espaço é visto como um terceiro educador, onde as artes desempenham um papel crucial na concretização das "cem linguagens" (Magaluzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 125) da criança, manifestadas em diversas formas de expressão, verbal ou não verbal. O atelier é um local destacado, onde as crianças podem explorar, investigar e descobrir "com as mãos e com a mente" (Lino, 2013, p. 120), utilizando variados materiais e técnicas que apoiam seu pensamento crítico e criativo antes, durante e após suas criações. Além das múltiplas expressões das crianças, Loris Malaguzzi defende a "pedagogia da escuta" (Lino, 2013, p. 127), ressaltando a necessidade de ouvir as crianças como seres competentes, cujas ideias e pensamentos devem ser valorizados e tratados com seriedade e respeito (Rinaldi, 2006). Malaguzzi reforça que "ouvir não é só com os ouvidos, mas com todos os sentidos" (Lino, 2013, p. 127) e que, "se existem cem linguagens (...) também devem existir cem processos de escuta" (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) teve as suas raízes na Europa do início do século XX, especialmente nas ideias de pedagogos como Célestin Freinet, que propôs uma educação democrática, inclusiva e com base na experiência prática. Freinet criou técnicas inovadoras, como a imprensa escolar, os textos livres e as aulas cooperativas, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e integrada à vida das crianças.

Em Portugal, o MEM surgiu na década de 1970, num contexto de renovação pedagógica e luta por uma escola mais democrática e inclusiva. O educador português Sérgio Niza foi uma figura central nesse processo, sendo um dos fundadores do MEM em Portugal. Niza inspirou-se nos princípios de Freinet, mas também os adaptou às especificidades culturais e sociais do país.

Sérgio Niza defendia que “a escola deve ser um espaço de emancipação, onde as crianças possam desenvolver suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais, num ambiente de cooperação e respeito” (Niza, 1987). O MEM em Portugal caracteriza-se pelo trabalho em pequenos grupos, pela construção coletiva do conhecimento e pela articulação entre a escola e a comunidade. Além disso, dá grande ênfase à planificação participativa e à avaliação formativa, promovendo a autonomia dos alunos e o protagonismo do professor enquanto mediador do processo educativo.

Baseado na autoformação cooperada, o MEM cria um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e solidariedade” (Niza, 2015, p. 193), valorizando grupos heterogêneos que promovem valores de respeito pelas diferenças individuais e culturais.

Dentro da visão democrática característica deste modelo, as expressões, ideias e opiniões das crianças devem ser ouvidas e valorizadas. Essas ideias são anotadas e reconsideradas em possíveis projetos de pesquisa, sejam eles “autopropostos ou provocados pelo educador” (Niza, 2015, p. 198), que formam a base desta pedagogia.

Para monitorizar as atividades e projetos na sala, é fundamental praticar o poder partilhado. O educador pode utilizar diferentes instrumentos de pilotagem “que ajudem na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa por elas participada” (Niza, 2015, p. 200). Esses instrumentos devem estar situados à altura das crianças, permitindo que elas mesmas possam ver, monitorar e acrescentar novas sugestões.

Analisando os modelos curriculares apresentados, percebe-se que, apesar das diferenças inerentes a cada um, há uma convergência entre suas características quando alinhados aos princípios defendidos nas OCEPE. Destaca-se a participação ativa da criança no seu próprio desenvolvimento e sua plena integração tanto no espaço quanto no grupo, assim como na decisão democrática sobre a organização do tempo e das atividades/projetos, enfatizando a necessidade de expressão (através de múltiplas formas de representação) e de valorização. Nesse contexto, é importante ressaltar o papel do educador, que deve demonstrar um profundo respeito por cada criança e seus direitos, além de possuir habilidades de comunicação e escuta, proporcionando à criança um sentimento de pertença ao grupo.

Ao longo da prática educativa, é essencial que o educador saiba identificar e adotar modelos pedagógicos que estejam alinhados com sua visão e objetivos, garantindo assim um desenvolvimento integral de todas as crianças. Além disso, torna-se imprescindível contextualizar as ações educativas com

o projeto pedagógico desenvolvido no ambiente escolar. Essa abordagem permite atender ao desenvolvimento de conhecimentos sobre os hábitos, culturas e tradições portuguesas e de outros países, promovendo uma educação patrimonial que, conforme Duarte (1993), consiste em “aprender a saber ver, ou seja, saber escolher o que se quer ver”(p. 67).

De acordo com Gonçalves (2014), as práticas educativas devem estimular uma reflexão sobre o património cultural, valorizando e respeitando os seus princípios, valores e significados, que variam de indivíduo para indivíduo e entre grupos. Uma abordagem pedagógica que conecta a experiência da educação pré-escolar com a cultura promove a valorização do património cultural local e amplia a compreensão e a análise de contextos culturais diferentes e distantes.

Nesse sentido, a educação deve integrar as vivências e os saberes das crianças, enfatizando a importância das manifestações culturais locais e globais. Essa articulação gera uma conexão intergeracional e intercultural, que estabelece uma relação entre o património cultural e a cultura escolar (Amaral, Haddad & Folque, 2021).

Reforçando a necessidade de aproximar as crianças de diferentes culturas e tradições, Folque (2017) destaca que “quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permite-se assumir um papel de participação plena” (p. 53). Por meio dessa interação, a criança explora o mundo, conhecendo a sua gastronomia, jogos sociais, cultura, meios de transporte e símbolos, como a bandeira, num processo de aprendizagem sem fronteiras, inserido numa sociedade global.

Para concluir, é importante sublinhar que os modelos pedagógicos e o referencial teórico apresentados ao longo deste subcapítulo foram essenciais para fundamentar as práticas desenvolvidas durante o período de estágio pedagógico. Essas práticas, discutidas e analisadas no capítulo III, demonstram que a intencionalidade educativa deve sempre estar embasada em princípios teóricos e legais.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As perguntas ajudam a iniciar processos interativos de aprendizagem e de resolução de problemas.

Paulo Freire (1967)

A caracterização do contexto de estágio é um dos principais aspetos de fundamentação da prática educativa, uma vez que o Educador/Professor deve adaptar a sua prática e a sua intervenção à realidade em que trabalha. Posto isto, uma das prioridades, antes, aquando do início e durante a Prática Educativa Supervisionada (PES), foi analisar os documentos estruturadores da ação pedagógica – Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Curricular de Turma (PCT) –, documentos que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril “constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (p. 2353).

Enquanto estabelecimento de ensino particular e cooperativo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, a instituição onde decorreu o estágio constitui “uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação” (p. 6341).

Posto isto, este capítulo apresentará a caracterização da instituição onde foi desenvolvida a PES, assim como a metodologia de investigação adotada. Primeiramente, a instituição cooperante será alvo de caracterização e, posteriormente, será caracterizado o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), seguido do contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), devido à sequência vivenciada na PES. Por fim, será apresentada a metodologia de investigação, uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (I-A) fomentadora de transformação das práticas educativas.

De relevar que, no decorrer de toda a PES foi realizada uma observação de carácter participante, já que “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1994, p. 35).

2.1. A INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO COOPERANTE

O estabelecimento de ensino no qual decorreram os estágios na valência da EPE e na valência do 1.º CEB está localizado no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

A instituição é caracterizada como sendo acolhedora e familiar – “de uma casa de família fizemos uma Escola” (Página WEB da instituição, 2022) – onde a EPE e o 1.º CEB partilham os mesmos espaços de forma natural. A instituição é composta por um edifício de dois andares onde no primeiro andar estão localizadas quatro salas – onde funciona o 1.º CEB – e ainda o laboratório; existem ainda duas casas-de-banho, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Já no rés do chão está localizado o Gabinete da Direção, a sala dos professores, a biblioteca, três salas – onde funciona a EPE – uma cozinha, um salão polivalente – que funciona como cantina e ginásio –, três casas de banho e um espaço destinado para arrumações. No geral, todas as divisões da instituição têm uma entrada abundante de luz natural.

Um dos principais locais da instituição é o espaço exterior, caracterizado pelo seu espaço verde, com equipamentos adequados às idades das crianças, campos de jogos e ainda um espaço de horta onde os alunos podem participar no cultivo, trato e colheita dos vegetais lá produzidos que são muitas das vezes utilizados pela cozinheira para a preparação das refeições para a comunidade educativa.

No que diz respeito ao corpo docente da instituição este é composto por três Educadoras, três auxiliares da EPE, quatro professores do 1.º CEB e ainda uma professora de apoio/Artes Visuais, duas auxiliares do 1.º CEB, uma administrativa, uma diretora, uma diretora pedagógica e uma auxiliar de limpeza. A instituição tem ainda uma colaboração com outros profissionais, que não integram o corpo docente da instituição, contudo, contribuem para o enriquecimento curricular da instituição, são eles um professor de música, uma professora de Educação Física para o 1.º CEB, uma professora de Educação Física para a EPE, uma professora de inglês e ainda uma psicóloga.

A instituição detém um projeto dinâmico, flexível e inovador (Projeto Educativo da instituição, 2013, p. 5). Valoriza não só a disciplina como também a participação, promovendo ainda valores de preservação da Natureza e do Meio Ambiente. No que diz respeito ao aluno, este é visto como um agente ativo e no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, posto isto, é incentivado a promover o seu

desenvolvimento integral e autónomo. Desta forma, o professor e o restante corpo docente são vistos como elementos facilitadores e potenciadores do processo de ensino e de aprendizagem. O ambiente educativo da instituição é caracterizado como sendo estimulantes e rico em estratégias pedagógicas diversificadas e iniciativas de enriquecimento curricular, o que permite ao aluno desenvolver a sua criatividade, liberdade de pensamento e ainda o gosto em aprender.

No que diz respeito à EPE, a instituição tem como valor principal que esta seja encarada como um lugar de encontro e de partilha, onde as crianças encontram um ambiente acolhedor e promotor de experiências e aprendizagens significativas. Posto isto, os fundamentos sobre os quais está assente o desenvolvimento do currículo passam não só por encarar que o desenvolvimento e a aprendizagem são duas vertentes inseparáveis de um só processo, mas também por quatro pedagogias distintas. A pedagogia participada, onde a ação educativa é construída de forma articulada e integrada; a pedagogia ativa, já que existe uma necessidade integrada e ativa do conhecimento e das aprendizagens; a pedagogia de autonomia, onde a criança é reconhecida como sujeito no seu próprio processo educativo e a pedagogia diferenciada, onde é esperado que sejam dadas respostas a todas as crianças através da organização e do desenvolvimento.

Na instituição educativa as opções metodológicas da EPE regem-se pelos seguintes modelos pedagógicos: o Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emília. Baseando a sua ação na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (cf. capítulos I).

Já no que diz respeito ao 1.º CEB, este rege-se por uma autonomia pedagógica, de acordo com o Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, as escolas têm direito de

tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente. (p. 6349)

No que diz respeito às opções metodológicas no 1.º CEB estas estão em sintonia com as opções metodológicas da EPE, uma vez que é prezada a construção do conhecimento, por parte dos alunos, numa forma espiral, isto é, a fase de conhecimento anterior é a base de sustentação da fase de conhecimento seguinte. Nos primeiros anos do 1.º CEB (1.º e 2.º ano) as atividades são caracterizadas pela sua ludicidade, contudo, o rigor científico nunca é descurado.

Uma vez que cada aluno é único e merece a atenção e o respeito dos demais, a instituição é caracterizada como sendo uma escola inclusiva, onde a cada aluno é dada a oportunidade de não só transmitir o seu conhecimento como também de o ampliar, tendo por base um conjunto de experiências significativas.

O ensino da Matemática tem por base o *Comprehensive School Mathematics Program (CSMP)* criado pelo matemático belga Georges Papy. Assim, o currículo tem por base um ensino da matemática que apela à curiosidade do aluno, onde as Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (2018) não se baseiam no desenvolvimento de técnicas, mas sim na apropriação dos conceitos matemáticos. Os principais objetivos são a confiança, a intuição, a capacidade de raciocinar e pensar, por esse mesmo motivo, a introdução de algumas técnicas (como por exemplo os algoritmos) é feita mais tardiamente para que seja proporcionado o desenvolvimento do raciocínio lógico e do cálculo mental. Nestas AE, uma vez mais o ensino em espiral é posto em prática para que seja possível dar resposta aos mais variados ritmos de aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino do Português, uma das estratégias mais utilizadas na instituição é o método global. Este método, de acordo com e Soares (2003) apresenta-se como uma prática que promove a compreensão textual no processo de alfabetização, enfatiza que a criança aprende a partir do contexto geral do texto e não de partes isoladas, como letras ou sílabas. Este método, segundo Soares (2003) prioriza a funcionalidade da linguagem ao introduzir palavras e frases completas, permitindo que os alunos desenvolvam competências de leitura e escrita num contexto significativo. A instituição recorre, ainda, a um programa de estimulação da consciência fonológica, desenvolvido de forma sistemática e iminentemente lúdica.

Uma outra componente letiva transversal a todo o 1.º CEB, iniciada aos cinco anos, é a Filosofia com Crianças, criada pelo filósofo e pedagogo americano Matthew Lipman. Este programa é uma proposta educacional onde os alunos desenvolvem não só o pensamento abrangente, como a capacidade de raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade e ainda a capacidade de intervenção. A filosofia é encarada como um modelo único para o processo educacional como um todo, sendo, por isso, de natureza transdisciplinar. O programa Filosofia com Crianças assenta em três pilares, sendo eles, a crítica, a criatividade e a cidadania.

Uma vez mais, no 1.º CEB, assim como na EPE, é valorizado o trabalho de Projeto que deve ser de acordo com os interesses das crianças para estas se sentirem mais motivadas. O desenvolvimento do Trabalho de Projeto segue quatro passos essenciais, são eles: a definição, em grupo, do que queremos

saber; a negociação e divisão de tarefas; a execução do trabalho (onde a pesquisa, organização e forma de apresentação estão compreendidas) e a apresentação do trabalho/avaliação.

Abordando agora os dispositivos pedagógicos intrínsecos à instituição, estes passam: pelo Trabalho de Grupo, onde os alunos são confrontados com diferentes perspetivas sobre os mais variadíssimos assuntos; pela Hora do Conto, uma atividade semanal onde os alunos têm contacto com diferentes obras literárias, escolhidas pelas diferentes turmas; pelo Clube de Leitura, onde é pretendido que seja desenvolvido o gosto pela leitura, a leitura autónoma e o espírito crítico; pelo Jornal, que para além de ser um meio de comunicação entre a instituição e a família é onde se encontra sistematizado o trabalho realizado na instituição; pelo Problema da Semana, onde os alunos são desafiados a resolver de forma individual ou em pares um desafio matemático proposto pelo professor, pela Utilização de Novas Tecnologias, através do iPad e da Apple TV; a horta, como já foi previamente mencionado e, por fim, a participação da família, principalmente nas festas organizadas pela instituição.

2.1.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, neste contexto, desenvolveu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, oriundos de uma classe social média-alta. A maioria dos alunos nasceu no ano de 2013, sendo que apenas três alunos nasceram em 2012, assim sendo, a média de idades da turma é nove anos. É ainda importante referir que no início deste ano letivo um aluno voltou a reintegrar a turma, após um ano afastado da mesma.

Uma vez que se trata de uma turma do 4.º ano, e uma vez que na instituição só existe uma turma deste mesmo ano, a turma é caracterizada pelo seu orgulho em serem finalistas e, ainda, por serem os alunos mais velhos da instituição. É importante referir que nenhum aluno carece de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) contudo, existe uma aluna a frequentar Terapia Ocupacional devido à dificuldade de socialização, um aluno frequenta a Terapia da Fala, um aluno possui Síndrome da Oposição e, por fim, um outro aluno possui um atraso geral no desenvolvimento. Face ao supramencionado é ainda importante mencionar que nenhum aluno carece de diferenciação pedagógica, não obstante, existem dois alunos – um semanalmente e outro de forma esporádica – que, pelo menos uma vez por semana, se ausentam da sala para abordarem os conteúdos tratados em sala com a professora de apoio da instituição, de uma forma mais individualizada.

Contudo, o bem-estar entre pares é sentido diariamente assim como a entreatajuda, os alunos mostram-se interessados em saber mais, mais concretamente sobre a História de Portugal, e em realizar trabalhos em grupo e manuais, sendo que a criatividade é algo que tem vindo a ser trabalhada com a turma desde o 1.º ano e já se notam melhorias significativas.

Aquando do início deste novo ano letivo o professor cooperante fez um levantamento das sugestões de aprendizagem que a turma tinha para este ano letivo, muitas destas sugestões foram ao encontro das necessidades da turma, previamente diagnosticadas pelo professor cooperante. Algumas destas sugestões foram: a utilização do dicionário, o desenvolvimento do trabalho interturmas, a leitura integral de obras literárias e, ainda, a realização de atividades de ensino experimental das Ciências. Neste mesmo levantamento foi notório o interesse geral da turma pela Mitologia Grega e pela História de Portugal.

Como já referido anteriormente, os alunos são a peça central do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, um aspeto relevante neste contexto foi a responsabilidade que lhes foi atribuída na construção do seu horário, respeitando naturalmente a carga letiva de cada área disciplinar preconizada na matriz curricular. Uma das componentes presentes no horário do 4.º ano é a Hora da Criatividade, que ocupa uma hora letiva de português, e está contemplado no horário à sexta-feira das 15h às 16h. Nesta hora, os alunos têm liberdade para criar algo, sempre interligado com o português, como, por exemplo, criar histórias, poemas, ensaiar leituras expressivas, entre outros. Caso os alunos se encontrem num momento onde não encontram inspiração para a Hora da Criatividade, num dos cantos da sala, está afixado uma dinâmica de “janelinhas” onde cada janela remete os alunos para uma página no livro “Como Ver Coisas Invisíveis”, de Isabel Minhós Martins (autora) e Madalena Matoso (ilustradora), aqui, os alunos encontram propostas de trabalhos criativos para realizar.

No horário da turma existem tempos letivos destinados à Música, Inglês e Educação Física que, como referido anteriormente, não são lecionados pelo professor cooperante, na componente das Artes Visuais, esta é lecionada pela professora de apoio da instituição e o professor cooperante auxilia a mesma no decorrer das aulas. A componente letiva de Filosofia, como já referido anteriormente, é lecionada pelo professor cooperante de acordo com o programa adotado pela instituição, por último, a Hora do Conto é um bloco de 45 minutos que ocorre todas as quartas-feiras, onde, a cada semana é responsável pela dinamização da mesma uma turma do 1.º CEB, aqui os alunos têm total liberdade para formar os grupos que irão apresentar a obra, escolher a obra, escolher de que forma a vão apresentar e quais os adereços que vão precisar.

Uma das dinâmicas criadas este ano pelo professor cooperante, tendo as necessidades dos alunos como prioridade, foi a criação de uma agenda individual. Nesta agenda os alunos, de acordo com as indicações do professor cooperante, registam as datas dos testes, das tarefas da Escola Virtual, quando é que têm de devolver os livros do clube de leitura, quando estão responsáveis pela Hora do Conto, etc.

Na sala existe ainda um projeto intitulado de “Aprende a Estudar”, orientado e dinamizado pela psicóloga da instituição, em cooperação com o professor cooperante, que tem como objetivo promover a aquisição de métodos de estudo. É ainda importante mencionar que sete alunos estão no nível de autonomia desejada para esta etapa do seu percurso académico, isto é, a nível dos hábitos consistentes de estudo, seis alunos ainda necessitam muito do apoio dos pais, e, por fim outros seis alunos que apenas revelam hábitos de estudo nos dias que antecedem os momentos de avaliação.

A avaliação é baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica que tem como objetivo central melhorar o ensino e a aprendizagem, é, por isso, um processo que regula o ensino e a aprendizagem e ainda que oriente o percurso escolar dos alunos e certifica que aprendizagens são desenvolvidas.

Os instrumentos de avaliação utilizados na instituição são: os portefólios dos alunos, os cadernos diários, a participação em trabalhos de grupo, a apresentação de trabalhos de forma oral e escrita, os trabalhos individuais, a participação em projetos e, por fim, fichas de trabalho de carácter formativo e sumativo.

É ainda, importante abordar o espaço/contexto de sala de aula do 4.º ano e a suas especificidades. Para entrar na sala existem 2 entradas, a entrada pelo interior da instituição, pelo átrio, e a entrada pela varanda, ambos os espaços de entrada (átrio e varanda) são de uso frequente quando os alunos se encontram em trabalho de grupo. Existem ainda duas janelas, que permitem a entrada de luz natural na sala, um quadro de giz, uma televisão (que é utilizada como um meio de projeção), duas estantes para a arrumação dos cadernos e cadernos de atividades dos alunos, o canto do Clube da Leitura, uma estante com as caixas de material dos alunos e ainda um armário e uma estante com material do professor cooperante. Existem ainda registos do dia da semana, dia do mês, mês, ano e estação do ano, e ainda a tabela das tarefas e os seus responsáveis. Nesta tabela estão presentes tarefas como: registar as presenças e dizer a data; distribuir e recolher os cadernos; distribuir e recolher as fichas de trabalhos e/ou outros materiais; fazer recados; limpar o quadro; verificar a arrumação da sala; verificar a arrumação da varanda e do átrio; distribuir e recolher as capas de trabalho para casa (TPC) e dinamizar a assembleia de turma (AT).

Os materiais que estão afixados na parede são provisórios e vão sendo alterados consoante as atividades que a turma vai realizando. No entanto, no primeiro contacto que tivemos com a sala, esta transmitiu uma sensação de acolhimento e ainda a ideia de que é construída para e com os alunos. Um exemplo disso, é a existência do Jornal de Parede, que é utilizada como mote para a realização da Assembleia de Turma, que é dinamizada pelos alunos, uma vez que na coluna das “Notícias” os alunos registam as novidades; na coluna “Quero Saber” registam as suas curiosidades e ainda, aspetos positivos (“Acho Bem”) e negativos (“Acho Mal”) relativos a assuntos da vivência escolar.

A rotina da aula é flexível e nem sempre o horário construído é seguido, muitas das vezes para dar uma continuidade aos interesses/necessidades das crianças. Contudo, uma das principais rotinas é no momento do acolhimento, onde os alunos contam as suas novidades. Este momento das novidades surgiu devido à pandemia, uma vez que, estes alunos ingressaram no 1.º CEB e ficaram quase de imediato em isolamento, ou seja, tinham a necessidade de falar com a turma e contar como foi o seu dia. Por esse mesmo motivo, o professor cooperante destina um período, diariamente, para este momento.

A rotina semanal da turma engloba sete horas letivas para Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e ainda cinco horas para Educação Artística e Educação Física.

No que diz respeito às necessidades da turma, o professor cooperante revela que as principais dificuldades na área do português passam pela compreensão da leitura e pela estrita textual. Na área da matemática passam pela resolução de situações problemáticas e pelo conhecimento das tabuadas de multiplicação. Um dos principais motivos pela criação do Problema da Semana, em conjunto com a turma do 3º ano, foi a necessidade que ambas as turmas tinham em resolver problemas.

No que diz respeito às atividades extracurriculares disponibilizadas pela instituição, estas decorrem todos os dias até às 18 horas e passam por atividades como: aulas de música particular, karaté, ioga e yscience.

2.1.2. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR

Como já referido anteriormente, a PES desenvolvida na EPE teve lugar na mesma instituição onde decorreu a PES no 1.º CEB. Caracterizando a dimensão sociocultural, o grupo era constituído por 15 crianças, nove do sexo masculino e seis do sexo feminino. Existiam ainda quatro crianças com Necessidades

Adicionais de Suporte (NAS), sendo que a criança H. frequentava as terapias da fala e ocupacional, apresentando dificuldades na comunicação, na permanência e no foco numa determinada atividade e dificuldade em adequar-se aos diferentes momentos da rotina diária. A criança S.G. também frequentava as terapias da fala e ocupacional, sendo que esta nasceu prematura e apesar de estar perto de celebrar os cinco anos de idade, apresentava atraso no desenvolvimento global, apresentava ainda dificuldades ao nível da expressão verbal. A criança D., no ano letivo anterior, apresentava dificuldades na comunicação, na expressão motora, na interação com crianças da mesma faixa etária e ainda um reduzido e repetitivo conjunto de interesses diários, sendo, por isso, encaminhada para pediatria de desenvolvimento, onde foi diagnosticada com um atraso de desenvolvimento global, tendo sido pedido o adiamento da entrada na escolaridade obrigatória. Por fim, a criança G.M., encontra-se em observação na área da psicologia por demonstrar dificuldades na interação com os pares e com os adultos da instituição. No que diz respeito à equipa educativa, esta, era composta por uma Educadora e uma auxiliar de ação educativa.

O grupo era heterogéneo quanto à faixa etária, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, importa ainda referir que a média de idades era 4,2 anos, contudo a moda é três anos. Assim, no que toca à frequência na EPE, 10 crianças já frequentavam a EPE no ano letivo anterior nesta instituição, cinco crianças realizaram a sua integração no início do presente ano letivo, destas 5, 2 frequentavam outras Instituições, em anos anteriores, e as restantes três crianças ingressaram pela primeira vez na EPE (Projeto Curricular de Grupo, 2022).

Face à diversidade de idades, observou-se diferentes níveis de desenvolvimento. Uma das principais fragilidades era a regulação emocional, referente à área de desenvolvimento pessoal e social; na área da expressão e comunicação, como já referido anteriormente, evidenciava-se a dificuldade na linguagem verbal oral. Na área da matemática, a maioria das crianças mostrava facilidade na utilização das tabelas de dupla entrada, presentes em vários momentos ao longo da sua rotina diária. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, o grupo dominava os parâmetros da coordenação, força e equilíbrio, demonstrando um elevado interesse nos circuitos, inseridos na rotina semanal.

Ao longo de todo o período de observação foi notório o interesse da Educadora pelos modelos socioconstrutivistas e pelas metodologias ativas que partem dos interesses e necessidades do grupo, sendo o mesmo envolvido no seu processo educativo, através da participação democrática. Assim, os modelos experienciados no decorrer da PES têm por base o MEM, Reggio Emília e a Metodologia de Trabalho por Projeto (cf. capítulo I).

Partindo dos interesses e necessidades do grupo, o ambiente educativo é organizado para corresponder aos mesmos, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11), o espaço pedagógico deve ser “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades” (p. 11), este deve valorizar a brincadeira e o trabalho, bem como as pausas necessárias. Desta feita, a sala de atividades não segue um modelo único, sendo reformulada consoante os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Lopes da Silva et al. (2016, p. 6) consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os outros intervenientes” (p. 6), assim, todas as áreas lúdicas presentes na sala de atividades “dão oportunidade às crianças de experimentar diferentes actividades e de utilizar diversos recursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento” (Folque, 2014, p. 57).

A organização do espaço da sala de atividades encontra-se dividida em áreas de interesse com a intencionalidade de ajudar as crianças a explorar as mesmas, de modo que, de forma livre ou orientada, as crianças possam explorar e desenvolver as suas capacidades e superar dificuldades. Uma das principais características da sala de atividades é a sua forte iluminação solar, que permite a visualização para o espaço exterior. É importante referir que nas paredes da sala se encontram expostos os trabalhos realizados diariamente pelas crianças assim como instrumentos de pilotagem, tal como: o mapa das presenças, onde cada criança regista autonomamente e diariamente a sua presença; o mapa de aniversários; o mapa das idades; o mapa de tarefas; a agenda semanal, que irá ser objeto de análise de seguida; o mapa de atividades, onde cada criança registava para que área irá brincar durante as atividades livres e o diário de grupo (jornal de parede).

No decorrer da observação, na sala de atividades, estavam presentes oito áreas (cantos¹). O “Canto do Encontro” onde se encontra uma parede para afixar os instrumentos de pilotagem e espaço no chão para o grupo se sentar em círculo. Os objetivos desta área era partilhar em grande grupo ideias, vivências, interesses, emoções, etc. e ainda planear e avaliar as atividades.

O “Canto das Artes Plásticas” possui prateleiras com materiais de pintura, canetas, lápis de cor, giz, tesouras, colas, ... e gavetas com tecidos, fios e lãs, materiais de reciclagem, papéis, barro, ferramentas de modelagem, entre outros. O principal objetivo nesta área era explorar a criatividade das crianças, desenvolvendo projetos, expressando ideias e observar, interpretar e representar a realidade de forma criativa.

¹ Apesar de ser uma nomenclatura já pouco utilizada, era a designação dada pela educadora titular.

No “Canto da Biblioteca”, para além de estarem presentes vários livros dispostos numa estante, este espaço era também caracterizado pelo seu conforto e pela sua variedade de materiais desde personagens em miniatura do mundo da história e fantasia, um jogo de dados com diferentes imagens que permitia criar histórias e ainda um fantocheiro. Aqui devem ser desenvolvidas capacidades de comunicação, de contar e recontar histórias, de abordar a escrita e a ilustração como uma forma de comunicação, estimulando o gosto pela escrita convencional ou não convencional e ainda estimular o gosto pela leitura e pela ilustração.

No “Canto da Casa” encontramos uma cozinha em miniatura e os respetivos adereços e objetos, assim como um quarto de bonecas, mesa e cadeiras. Aqui as crianças devem ser capazes de representar os diferentes papéis existentes, pôr-se no lugar do outro e observar, interpretar e representar a realidade.

O “Canto das Construções” dispunha de materiais como legos duplos, *basic*, pista de comboios e outros meios de transporte, animais em miniatura, blocos de madeira e materiais construção com diferentes formas de encaixe. Aqui privilegiava-se a competência de organizar e projetar o espaço, desenvolver a orientação espacial e estimular a coordenação motora e motricidade fina.

O “Canto dos Jogos” era caracterizado pela sua diversidade: dominó, loto, jogos da memória, tangran, puzzles e jogos construídos pelas crianças. As crianças eram estimuladas, por exemplo, a desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de atenção e concentração e explorar conceitos matemáticos como contagens e geometria.

No “Canto do Relaxamento” estavam disponíveis materiais sensoriais e instrumentos musicais. Aqui as crianças encontravam uma área para acalmar, focar a sua energia em materiais que estimulassem os sentidos, controlar as emoções e explorar sons, utilizando instrumentos musicais.

Por fim, o “Canto do Mundo”, continha materiais como: globo, ímanes, balança, livros relacionados com o conhecimento do mundo, fita métrica, entre outros. O principal objetivo da área era suscitar a curiosidade das crianças através do manuseamento dos vários objetos disponíveis.

A organização do tempo semanal, presente na sala através da agenda semanal, prevê a seguinte ordem (Figura 3), no entanto o horário é ajustável mediante o ritmo do grupo.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00	Registo das novidades/ Projetos	Projetos	Expressão musical	Jogos em Inglês	Expressão motora (Ginasiano)
11:45	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio
14:30	Projetos	Matemática Papi (crianças 5 anos)	Circuitos ou jogos desportivos	Filosofia (crianças 5 anos)	Hora do conto
15:30	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio

Figura 3 - Organização do tempo semanal

“Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagens e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (Neto, 2020, p. 39), assim, a instituição preza o brincar e estas atividades ocupam a maior parte do tempo letivo das crianças. Estas devem ser organizadas pelas próprias crianças e o papel do Educador é o de, em conjunto com as crianças, organizar áreas que sejam estimulantes para as mesmas.

As atividades orientadas (partilha das novidades, hora do conto, circuitos, expressão motora, expressão musical, inglês, filosofia e matemática de Papy) têm a duração adequada ao desenvolvimento psicomotor, tempo de concentração e envolvimento do grupo. A partilha das novidades tem como objetivo partilhar as vivências de cada criança fora da sala de atividades, é um momento para se falar e ser ouvido, para ouvir o outro, organizar no tempo os momentos vividos, para desenvolver a linguagem e alargar o vocabulário, para utilizar o desenho como forma de comunicação e da sua aproximação progressiva com o real, e para compreender a intencionalidade da escrita, o seu código, as suas regras de uma forma natural. A Hora do Conto era realizada em grande grupo, onde as crianças ouviam as histórias escolhidas pela equipa educativa ou por elas através de recursos apelativos e criativos. No tempo dedicado à Expressão Motora pela Educadora titular, designado pelo grupo como “Circuitos” era esperado que cada criança, ao seu ritmo, conseguisse, progressivamente dominar os movimentos que implicassem tanto deslocamentos e equilíbrios como perícia e manipulação, enquanto criavam hábitos saudáveis de exercício.

Adicionalmente, existia uma aula de Expressão Motora, dinamizada por uma professora da Escola de Dança Ginásiano, na qual as crianças participavam em jogos de dança, combinando movimentos para expressar as suas ideias. Na Expressão Musical, dinamizada pelo professor de música, as crianças eram estimuladas a controlar o canto, a apreciar diferentes estilos de música e a manusear os instrumentos. O inglês era dinamizado pela Educadora que durante uma manhã por semana só utiliza a língua inglesa para comunicar com o grupo, desta forma as crianças familiarizavam-se com a língua e adquiriam a compreensão de vocabulário do dia-a-dia de uma forma natural, facilitando uma posterior aprendizagem formal. A Filosofia e a Matemática de Papy são apenas frequentadas pelas crianças que iriam transitar para o 1.º CEB no ano letivo seguinte. Na Filosofia as crianças eram estimuladas a desenvolver o pensamento crítico e autónomo, capacidade de aceitar a diferença e de se colocarem na posição do outro, capacidades transversais às OCEPE e essenciais para o desenvolvimento de uma socialização ativa e positiva. Já a Matemática de Papy seguia um programa estruturado onde, através de histórias e da criação de outras situações como ponto de partida, eram vários os momentos em que se propunham às crianças uma exploração (ora livre, ora condicionada) de materiais e de técnicas de representação gráfica do que já são capazes.

Por fim, o envolvimento das famílias foi notório no desenvolvimento de toda a observação da PES, no momento de acolhimento. De acordo com as necessidades de cada criança, os familiares eram convidados a entrar na sala de atividades até que a criança se sentisse preparada para iniciar a sua rotina. A comunicação com a família é realizada de uma forma diária através da plataforma *ClassDojo*.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Professor/Educador deve desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro socio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos”. Posto isto, é esperado que o profissional de educação, tendo por base a observação e a reflexão, opte por opções metodológicas e práticas que permitem não só o conhecimento como também a compreensão do contexto, tendo como objetivo a fundamentação e transformação da prática educativa.

Segundo Estrela (1994) “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Assim, de modo que a PES seja desenvolvida de forma reflexiva e investigativa existiu a necessidade de selecionar metodologias de

investigação que fomentem o trabalho acadêmico, deste modo, selecionou-se a Metodologia de Investigação-Ação, uma vez que é uma metodologia que não só valoriza a prática como também a assume como elemento principal.

Deste modo, este subcapítulo apresenta a metodologia de investigação que fundamentou a intervenção educativa – a Metodologia de Investigação Ação, uma metodologia cíclica, ou em espiral (Coutinho et al., 2009). Através da metodologia I-A, é possível melhorar o ambiente e ainda o sucesso escolar, contribuindo para o bom desenvolvimento educativo, uma vez que, oferece possibilidades para que todos se sintam integrados e ainda que aprendam. Já no que diz respeito ao docente, a metodologia I-A permite que este expanda o seu conhecimento através da investigação relativa às suas práticas, conduzindo, por isso, a um melhoramento das competências profissionais (Máximo- Esteves, 2008).

Kemmis & Metoggart, 1992, citado por Cardoso, 2014, descrevem o processo de investigação-ação “como um processo cíclico, que comporta as fases seguintes: planificação, ação e avaliação” (p. 31), sendo que este modelo foi posteriormente reformulado e atualmente é “descrito como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014, p. 31), estas fases não devem ser encaradas como um passo imóvel, mas sim como momentos da espiral da metodologia.

A primeira fase – observação – desempenha um papel crucial no decorrer de toda a ação pedagógica. De acordo com Estrela (1994), “desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constituiu naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral” (p. 29). É através da observação que recolhemos grande parte das informações sobre um contexto, ao observamos as crianças/alunos e as relações que presenciamos, assim como os materiais disponíveis, todos estes fatores são de extrema importância para que nos sintamos integrados na instituição.

A observação pode ser realizada de duas formas: direta e indireta, ambas utilizam uma panóplia de técnicas e de métodos de pesquisa que contêm dados essenciais para a reflexão. No decorrer da PES foi ainda utilizada uma observação participante – “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31) – uma vez que esta observação serviu de auxílio para a compreensão dos contextos, assim como das pessoas associadas aos mesmo.

Ainda na fase da observação que ocorreu nas primeiras semanas da PES, os instrumentos de recolha de dados passaram pelas entrevistas, grelhas de observação, estes foram de extrema importância para registar e compreender as rotinas, atividades e acontecimentos que ocorreram com o grupo em questão.

Foram ainda elaborados guiões de pré-observação que, para além de servirem para orientarem as planificações realizadas pela mestranda, foram uma ferramenta útil para as observações supervisionadas realizadas pela professora supervisora.

Contudo, apesar da observação participante realizada não foi possível compreender toda a dinâmica que envolvia o grupo e para isso, recorreu-se, por exemplo, a conversas e entrevistas informais, junto do corpo docente, o que viabilizou as informações e detalhes fornecidos que não constam nos documentos da instituição. Foram, ainda, realizadas notas de campos e um diário de formação, que foi essencial para os momentos de reflexão e para os momentos de planificação. Neles estavam presentes as conversas formais e informais entre os pares, com os grupos e ainda entre os corpos docente e discente da instituição.

No que diz respeito às planificações, em ambos os contextos, foram realizadas em conjunto com o par pedagógico e o orientador cooperante.

A matriz da planificação destinada ao 1.º CEB continha os seguintes aspetos: contextualização, onde estavam apresentados os interesses, necessidades e as dificuldades da turma; os objetivos, o que pretendíamos atingir com os alunos ao longo da planificação; um mapa de articulação, de carácter flexível e ajustável que transparecia os conteúdos que iam ser abordados e a sua articulação entre as diferentes áreas do saber, tudo isto de uma forma gráfica onde eram perceptíveis as relações existentes entre as áreas; as estratégias desenvolvidas ao longo da atividade, que se encontram em articulação com os documentos orientadores em vigor; as atividades, onde está presente a descrição das mesmas assim como o dia e o tempo de duração de cada atividade e ainda os recursos necessários. Por fim, está presente a avaliação da atividade.

A ação “envolve mudanças de comportamento de todos os intervenientes” (Menezes et al., 2017, p. 25), assim, está sujeita a sofrer alterações, uma vez que quando estamos perante um grupo de alunos com interesses e necessidades diferentes diariamente e ambos necessitam de ser respondidos no imediato. Posto isto, a ação é flexível, tal como experienciado durante a PES. Esta deve de ser adaptada

aos interesses e necessidades da turma, contudo, estes os objetivos definidos não devem ser decorados, nem as etapas da MTP.

Por fim, a última etapa da metodologia I-A – reflexão – é um momento transversal a todos os momentos já referidos. É imperativo refletir antes, durante e após a ação, para estarmos conscientes das nossas opções metodológicas. Um dos momentos de reflexão foram as narrativas – individuais e de colaboração – realizadas ao longo da PES, uma vez que, de acordo com Amaral et al. (1996) “o uso de narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos” (p. 106). É imperativo no final de cada ação refletirmos, daí a importância das narrativas, já que é através da reflexão que conseguimos analisar e compreender para posteriormente conseguimos solucionar as situações de uma forma mais eficaz. Nas narrativas foi importante não só compreender a motivação da nossa ação, assim como a do nosso par pedagógico, mas também aceitar outras propostas de ação e ainda repensar a nossa ação. Assim sendo, a

reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, há que se considerar sua importância na docência superior como recurso que possibilita ao professor modificar ideias e atitudes sobre o ensino (Júnior, 2010, p. 582).

Os momentos de Orientação Tutorial (OT), os seminários e as reflexões após cada intervenção, realizadas em conjunto com o par pedagógico e com o orientador cooperante e com a professora supervisora, foram uma mais-valia durante todo o processo de formação, uma vez que foi possível discutir e analisar as práticas para que no futuro estas fossem melhoradas. É trabalhando em colaboração que desenvolvemos e aprendemos uma vez que somos confrontados com pontos de vistas díspares do que tínhamos até então.

Em suma, a metodologia I-A integrou um meio essencial não só como meio de formação, mas ainda como meio de desenvolvimento pessoal e profissional. É necessário que a prática docente seja encarada como um processo reflexivo para conseguir dar resposta às necessidades do nosso grupo, se não desempenharmos ativamente uma atitude de investigação nos mais variados contextos a nossa ação irá ser descontextualizada da realidade do grupo. Assim, é importante referir e refletir sobre a importância de uma educação fundamentada, de acordo com as observações realizadas, para posteriormente planificar atividades que atendam às necessidades que são apresentadas pelo grupo, demonstrando por isso uma intencionalidade pedagógica. É primordial que um docente desenvolva a metodologia I-A no

decorrer da sua prática, tornando-se investigador, mediador, consciente, ativo, reflexivo e construtivo, entre outros.

A criança deve ser vista como uma peça essencial no seu processo de construção de conhecimento, assim sendo, é fulcral olhar para a ação de uma forma crítica para toda a ação desenvolvida, só assim vamos estar cientes do contexto real onde nos encontramos.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO E OS RESULTADOS OBTIDOS

"Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar no futuro." (Green, s/d, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 5).

No presente capítulo encontram-se descritas, analisadas e refletidas as ações desenvolvidas pela mestranda e pelo respectivo par pedagógico, ao longo da prática realizada, sustentadas pelo enquadramento legal e teórico abordado no Capítulo I do presente relatório. Todas as ações desenvolvidas tiveram em consideração a metodologia de investigação referida no Capítulo II – Metodologia de Investigação-Ação – assim como a sua sequência de etapas em espiral que a mesma comporta, tendo início na observação e nos instrumentos de observação adotados durante a observação participante.

Sustentadas pelo modelo socio-construtivista, com base num paradigma humanista, as atividades desenvolvidas encaram a criança como um ser fundamental para o seu processo de ensino e de aprendizagem. Através de uma articulação holística entre os conhecimentos prévios e as experiências promovidas pela sociedade, a criança adquire e constrói os seus próprios conhecimentos (Barros, 2011). O docente, enquanto facilitador e mediador da aprendizagem, deve prover atividades que potenciem oportunidades de crescimento para as crianças, com recurso práticas, métodos e técnicas pedagógicas.

Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, o primeiro relata as ações vividas em contexto do 1.º CEB, já o segundo apresenta das ações desenvolvidas no contexto da EPE, esta organização segue a ordem pela qual a PES foi realizada. Em ambos os capítulos, é evidenciado o processo de construção de saberes profissionais, contruídos ao longo do ensino superior e sustentados nas atividades desenvolvidas.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Toda a prática educativa desenvolvida no contexto no 1.º CEB compreendeu um processo de reflexão e de investigação, assim foi possível desenvolver momentos significativos que se consideram essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais baseadas numa prática reflexiva, onde

é promovida uma interação pedagógica entre todos os agentes do processo educativo. No decorrer da PES, no contexto do 1.º CEB as interações realizadas entre os agentes do processo educativo foram de caráter colaborativo, conglobando a díade, a turma, o docente cooperante e a docente supervisora institucional, desta forma, existiu uma partilha de conhecimentos e de reflexões com vista a uma melhoria pessoal e profissional da mestrandia, procurando adotar práticas educativas inclusivas, intencionais e transformadoras.

As atividades desenvolvidas em contexto do 1.º CEB tiveram por base uma aprendizagem holística, onde os conhecimentos curriculares e as experiências quotidianas se encontram articuladas dentro do contexto de sala de aula. Estas mesmas atividades reconhecem o aluno como um indivíduo único, dotado de capacidades e com vivências distintas, desta feita, as atividades tiveram por base o respeito e a liberdade de expressão de cada um, para que tal fosse possível, tal como referido no Capítulo II, desde o primeiro momento da PES, foi necessário observar, planificar, agir e refletir as atividades planeadas. Aqui se percebe a importância da Metodologia I-A e o motivo da mesma se realizar de forma cíclica, já que é um processo que está em constante desenvolvimento ao longo da PES.

Num primeiro momento foi realizada uma observação intencional que tinha como objetivo recolher os elementos necessários para uma posterior planificação que fosse ao encontro dos interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades da turma, encaminhando a planificação para que esta fosse contextualizada face ao grupo observado, encaminhando a mesma para uma educação inclusiva. A existência de um “tratamento igual para todos e cada um”, foi um mote sempre presente ao longo da PES, já que estamos inseridos numa comunidade diversa e heterogénea e o ambiente educativo, no qual os alunos estão inseridos, deve promover não só a igualdade, como também a interação entre pares, ambas subentendidas nas práticas inclusivas (Rodrigues, 2014).

Cada indivíduo é único nas suas características e interesses, para que fosse possível responder aos objetivos educativos e sociais de cada um, foi necessário consultar e mobilizar conhecimentos teóricos e legais, só desta forma foi possível planificar atividades e projetos adequados ao grupo, através da observação de cada aluno, enquanto ser singular e grupal, em pequenos e grande grupo. Durante a observação foi necessário um registo simultâneo e regular acerca dos momentos e dados fulcrais observados.

No âmbito das ações desenvolvidas, é necessário dar um especial enfoque à planificação realizada de forma a integrar o contexto e as experiências de cada aluno, contribuindo também para o seu desenvolvimento integral. Ao longo de toda a sua vida, o ser humano experiencia diferentes situações que

acarretam diferentes emoções, como felicidade, tristeza, empatia, entre outros, contudo, à medida que este vai amadurecendo vai encontrando novas formas de ultrapassar os seus problemas (Rogers, 1983). Estas capacidades devem ser ampliadas no decorrer do percurso académico de cada criança de forma que estas se tornem em cidadãos ativos, participativos e conscientes. O ato de planear não é um ato estanque, é um processo que é alvo de recorrente modificação, melhoramento e reflexão, por esse mesmo motivo, todas as planificações realizadas no âmbito da PES foram alvo de preocupação e de uma recorrente revisão, aqui, uma vez mais, temos a metodologia I-A em destaque, que culminou numa transformação da prática educativa. De forma a cativar e envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, a criatividade teve um papel de destaque na planificação, unindo os objetivos ao projeto a ser desenvolvido com a turma. A planificação é flexível uma vez que o grupo com o qual contactamos não age da mesma forma todos os dias, assim, a mesma pode ser reformulada e adaptada a situações inesperadas, nunca descorando a diferenciação pedagógica.

A reflexão, durante e para a ação, foi de extrema importância uma vez que permitiu uma reestruturação de novas formas de pensar e de atuar na educação, assim, foi possível desenvolver novas práticas pedagógicas e criar, em conjunto com o grupo, um projeto de intervenção, relativo aos interesses dos mesmos. Os recursos criados e disponibilizados foram também alvo de reflexão, uma vez que através dos recursos analógicos e digitais, foi possível que os alunos compreendessem os conteúdos curriculares, desenvolvendo ainda outras competências. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram uma mais-valia no decorrer da PES, permitindo desenvolver a ação e compreender a realidade. Uma vez que a criança se encontra no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, um dos objetivos ao longo da PES foi envolver a mesma em projetos, desta forma, seriam dinamizados processos democráticos e de negociação, experimentação e cooperação, estes de elevada importância para o desenvolvimento integral da criança.

Os momentos de partilha em contexto escolar são um meio de compreender o grupo com o qual a díade se deparou. Nestes é possível perceber os interesses do grupo, as suas dinâmicas (menos ou mais preferidas) e, tendo oportunidade, o que gostariam de mudar. Como mencionado no capítulo II, a turma, no seu horário semanal, detinha um bloco destinado à AT, estes momentos foram essenciais para a delimitação do projeto de intervenção. Contudo, os momentos de aula planificados, também são momentos de partilha de pensamentos, dúvidas e curiosidades.

Tendo em conta as características da turma, descritas no capítulo II, foi necessário implementar atividades de caráter colaborativo e cooperativo, uma vez que “cooperar é mais do que estar perto dos

colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p. 138).

O currículo é uma referência obrigatória para o 1.º CEB, este integra as AE, o PASEO e a ENEC, e requer o estabelecimento de uma linha orientadora relativa às ofertas educativas. Na matriz curricular estão envolvidas todas as diferentes componentes do currículo; todavia, esta também deve abranger as partilhas das crianças que, quando conjugadas com a aprendizagem, tornam a mesma mais rica e apelativa (Oliveira-Martins et al., 2017). Todos os diálogos, experiências e partilhas das crianças realizadas tanto em contexto escolar, como com os pares que estão envolvidos na aprendizagem, potenciam a cooperação e a colaboração entre os mesmos.

No decorrer da PES foi essencial a existência de uma relação entre a teoria e o contexto da prática, ao longo da mesma, foi essencial cumprir todas as etapas da metodologia I-A e da MTP, estas, indispensáveis para a prática construtivista.

Tal como já referido anteriormente, a planificação tem um carácter flexível e é nesse pressuposto que tem início o projeto “Por Outros Rumos, Todos Unidos, Glorificamos A Liberdade”, acróstico da palavra Portugal. Este projeto desenvolveu-se de acordo com as características da MTP e seguiu uma sequência lógica e articulada de índole inter e transdisciplinar, tendo por base os documentos orientadores e normativos em vigor.

Contextualizando o início do projeto, este teve a sua génese na visualização de uma entrevista ao autor Ondjaki, escritor do livro do Clube de Leitura da turma – “Ynarí” uma menina que anseia descobrir várias aldeias. A obra desenrola-se na perspetiva de que essa menina, à medida que passa por várias aldeias, descobre que a guerra também faz parte do mundo; mas, com a ajuda das suas cinco tranças, vai mostrar que as crianças, com magia e ternura, podem mudar todas as aldeias e acabar com todas as guerras. A entrevista era da autoria da RTP (Heróis de Saramago), onde o autor aparecia rodeado de amigos e a cantar a música *Meninos de Huambo*, da autoria de Paulo de Carvalho, na música existe a seguinte citação “Os meninos à volta da fogueira // Vão aprender coisas de sonho e de verdade // Vão aprender como se ganha uma bandeira // Vão saber o que custou a liberdade”. Face a esta citação, a aluna C. referiu que sabia que “Portugal já esteve em guerra com Angola, o meu avô esteve nessa guerra”. Este comentário foi encarado com surpresa pela maior parte dos alunos da turma já que desconheciam este facto e alguns até achavam que não era verdade o que tinham ouvido. Este projeto surgiu em paralelo com o projeto da turma e ainda culminou nos impactos ambientais que atualmente enfrentamos.

Esta proposta de metodologia de trabalho teve como objetivo conjugar a sala de aula e o quotidiano atuais, fazendo o paralelismo com a sala de aula e o quotidiano da época do Estado Novo. No decorrer de todo o projeto houve um empenho para desconstruir o conceito de escola tradicional, fornecendo estratégias e ferramentas com o intuito de formar futuros cidadãos que agem em prol do bem comum. De forma a modificar “o paradigma do professor transmissor de conhecimentos”, foi objetivo da díade reformular questões orientadoras que exploram e apropriam o currículo pelos alunos, e assim a aprendizagem surge de forma investigativa e integradora pela criança (Nogueira et al., 2019).

Numa primeira fase de investigação relativo ao período em que C: “Portugal já esteve em guerra com Angola”, foi importante perceber que conhecimentos é que os alunos tinham relativos a esse tempo, nesta fase, foi essencial motivar e incentivar os alunos para aprofundarem livremente a temática, essencial para a personalização do ensino.

O primeiro momento de incentivo a hora do contro do livro “Romance do 25 de Abril”, da autoria de João Pedro Méseder, onde a personagem principal é um menino, chamado Portugal, que nasceu, cresceu, sofreu e lutou até, já adulto, ver realizado o seu sonho de ter liberdade e de viver num país democrático e justo.

A exploração teve início com os elementos paratextuais do livro, como a capa, título e ilustrações. Um aspeto consensual à maioria da turma foi que achariam que se trataria de um romance na sua íntegra: S.: “Se no título diz ‘O Romance do 25 de Abril’, é porque vai ser uma história de amor”. Através desta exploração inicial realizada pela mestrandia foi possível cativar a turma para a leitura da obra na sua íntegra. Ocorreu também um momento de pré-leitura, no qual os alunos foram apresentados a um utensílio de cozinha chamado “salazar” (Figura 4). Eles foram questionados sobre o nome e a utilidade do objeto, podendo expressar as suas suposições. Após essa atividade inicial, os alunos receberam uma breve explicação sobre a origem do nome do utensílio e foram questionados novamente, desta vez sobre seus conhecimentos acerca de António de Oliveira Salazar e seu papel na história de Portugal. Os momentos de pré-leitura podem despertar o desejo de ler, direcionar a atenção para aspetos específicos do texto, promover a definição de objetivos de leitura e a ativação de conhecimentos prévios, além de gerar expectativas sobre o conteúdo que será lido (Vieira & Ribeiro, s/d).



Figura 4 – Momento de pré-leitura com o objeto "salazar"



Figura 5 – Momento de leitura

Segundo as autoras Vieira e Ribeiro, o momento de leitura pode ser realizado com pausas ou interrupções ao longo do texto, permitindo que os alunos interroguem o próprio texto, ou pode ser realizado sem interrupções, seguido de uma releitura aprofundada. Outra abordagem é a leitura por unidades de sentido, com tarefas propostas após cada segmento lido. Optou-se pela leitura pelo par pedagógico, visando uma leitura clara, expressiva e cativante, que os alunos podiam acompanhar com um exemplar da obra.

A exploração do texto ocorreu posteriormente, onde as crianças puderam “formular questões sobre o livro e tentar respondê-las” (Sim-Sim, 2007, p. 20), assim como “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 20). Esse processo enfatizou o pensamento crítico na compreensão do texto. A exploração foi auxiliada por um guia de compreensão literária, focado na “compreensão global de todo o texto e nas interligações entre as partes específicas” (Sim-Sim, 2007, p. 35). Foram abordados o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes e o contexto espacial e temporal (Sim-Sim, 2007). Os alunos também compararam as ilustrações da obra com imagens reais, através de uma montagem feita pelo par pedagógico.

Para Vieira (s/d), o momento pós-leitura é o mais explorado. Em geral, espera-se que os alunos sejam capazes de responder a perguntas sobre o texto, demonstrando a sua compreensão. Após a leitura e exploração da obra, surgiram muitas questões que surpreenderam o par pedagógico. Isso permitiu refletir sobre a imprevisibilidade da profissão docente e a necessidade de adaptar a planificação às necessidades da turma, fazendo a aula tomar um rumo diferente do esperado. Os alunos mostraram grande interesse pela data temática do 25 de Abril de 1974, questionando sobre personagens emblemáticas e a vida na sociedade antes e depois da data. Esse interesse gerou uma lista extensa de

perguntas, inicialmente anotadas no quadro e, posteriormente, no computador, perfazendo uma lista de perguntas que os alunos gostariam de ver esclarecidas.

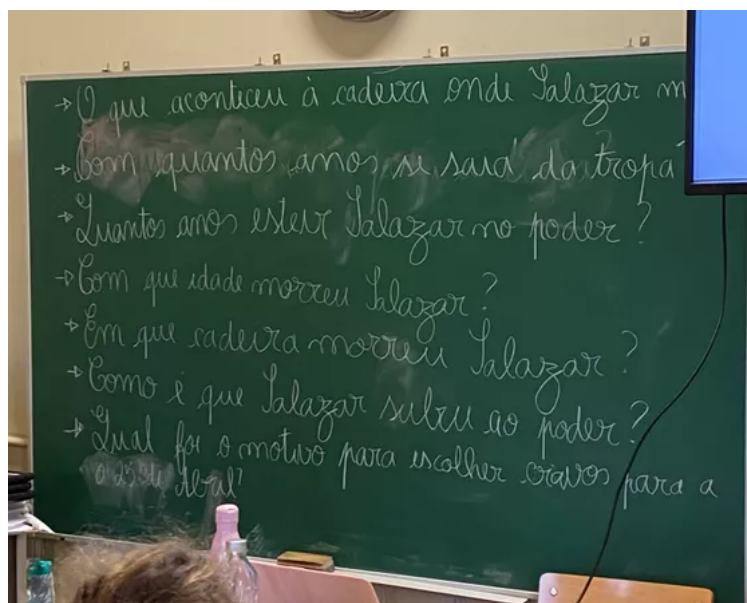


Figura 6 - Algumas das questões levantadas

Essa interação associou-se à fase II da MTP - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (cf. Cap. I). Experienciou-se um momento rico com uma real apropriação da situação, permitindo perceber que as crianças guiaram o projeto, independentemente deste momento não estar previsto na planificação, o que levou a diáde a compreender que nem todas as aprendizagens são possíveis de antecipar numa planificação. Houve ainda outros momentos em que a planificação precisou ser reajustada, destacando seu caráter flexível e a necessidade de um papel atento e disponível do professor para adequar a ação ao contexto e às necessidades e interesses do momento.

Posteriormente à aula referida, o par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante e com a opinião posterior da professora supervisora, refletiu sobre a criação de uma *Webquest*. O objetivo era orientar os alunos na pesquisa das suas próprias questões, com base no pressuposto de que é “necessário promover métodos de trabalho, nomeadamente ao nível de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação através das tecnologias da informação e comunicação” (Clérigo et al., 2017, p. 108). Assim, surgiu a primeira unidade didática, com duração prevista de 90 minutos, mas que precisou ser continuada numa aula posterior. Baseada na abordagem metodológica *Webquest*, esta unidade didática teve como objetivo principal responder às questões previamente colocadas pelos alunos. Os alunos investigaram,

recolheram informações e aplicaram-nas na construção de um produto de grupo. Esta unidade didática correspondeu à fase III da MTP – Execução, na qual as crianças pesquisaram, organizaram, discutiram e registaram informações, utilizando diferentes técnicas e materiais, confrontando os conhecimentos prévios com as novas informações recolhidas (cf. Cap. I).

Para a construção da *Webquest*, o par pedagógico optou por selecionar as questões organizadas por temas: Estado Novo; Salazar; Marcello Caetano; 25 de Abril de 1974; Pós 25 de Abril de 1974. Os temas foram distribuídos por grupos. A distribuição dos alunos por grupos foi realizada previamente pelo par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante, levando em consideração os interesses demonstrados pelas crianças durante a anotação das questões para a criação da *Webqueste* a criação de grupos equilibrados em relação às capacidades e competências de cada aluno. Essa escolha foi baseada na necessidade de aprendizagem cooperativa e colaborativa em trabalho de grupo, com a ideia de que uma organização baseada na diferença de variáveis como competências sociais e académicas promove a partilha de diferentes pontos de vista e a aprendizagem mútua entre os alunos (Leitão, 2006, citado por Cunha & Uva, 2016), proporcionando, de igual forma, a ZDP.

A *Webquest* criada pelo par pedagógico na plataforma *Google Sites* estava dividida em várias seções: Introdução, Tarefas, Processo, Avaliação e Conclusão. Essas seções foram apresentadas de forma intercalada e processual, seguindo uma ordem lógica de organização para facilitar a consulta do site, contando ainda com hiperligações que auxiliavam nesse processo. A "Introdução" fazia uma breve contextualização do período histórico em estudo, incluindo o 25 de Abril de 1974, servindo como um desafio inicial para o estudo em grupo. Este separador requeria um momento introdutório que captasse a atenção dos alunos, utilizando elementos motivadores ao aliar "os assuntos de interesse dos alunos com os temas a serem estudados" (Araújo, 2005, p. 26). Por exemplo, continha hiperligações para canções de intervenção já exploradas em aula, como "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso.

A partir da "Introdução", os alunos eram redirecionados para o separador "Processo", que incorporava a distribuição dos diferentes alunos nos respetivos grupos, cada um associado a um tema: Estado Novo; Salazar; Marcello Caetano; 25 de Abril de 1974; Pós 25 de Abril de 1974. Este separador descrevia todas as etapas necessárias para a concretização do trabalho, utilizando avatares para capturar a atenção dos alunos. Esses avatares personalizavam e representavam a realidade das mestrandas no ciberespaço, fornecendo instruções que permitiam o progresso nas tarefas e a orientação sobre como organizar a informação adquirida, acompanhadas por informações escritas.

A partir do separador "Processo", os grupos eram redirecionados para o separador "Tarefas", onde cada grupo tinha a oportunidade de responder às suas próprias perguntas após a leitura da obra "O Romance do 25 de Abril". Este separador, considerado "el corazón de la WebQuest" (Barbosa, 2004, citado por Araújo, 2005, p. 26), transformava os alunos em autênticos "historiadores", nome pelo qual eram apelidados ao longo da *WebQuest*. O separador "Tarefas" explicava o que fazer e continha recursos como vídeos, textos informativos e imagens reais, previamente recolhidos pelo par pedagógico, assegurando a utilização crítica de fontes de informação fidedignas para promover um conhecimento sem erros científicos. Dessa forma, guiava os alunos pela exploração da *WebQuest*, evitando que se perdessem na "infinidade de caminhos que a Internet dispõe" (Araújo, 2005, p. 27).

Para responderem às questões de cariz aberto e/ou fechado, os alunos precisavam identificar e recolher as informações necessárias dos recursos disponibilizados, desenvolvendo capacidades de trabalho colaborativo e cooperativo. Eles organizaram o trabalho em grupo, lendo, compreendendo, anotando e respondendo às questões ao longo da exploração do site (Figura 7).

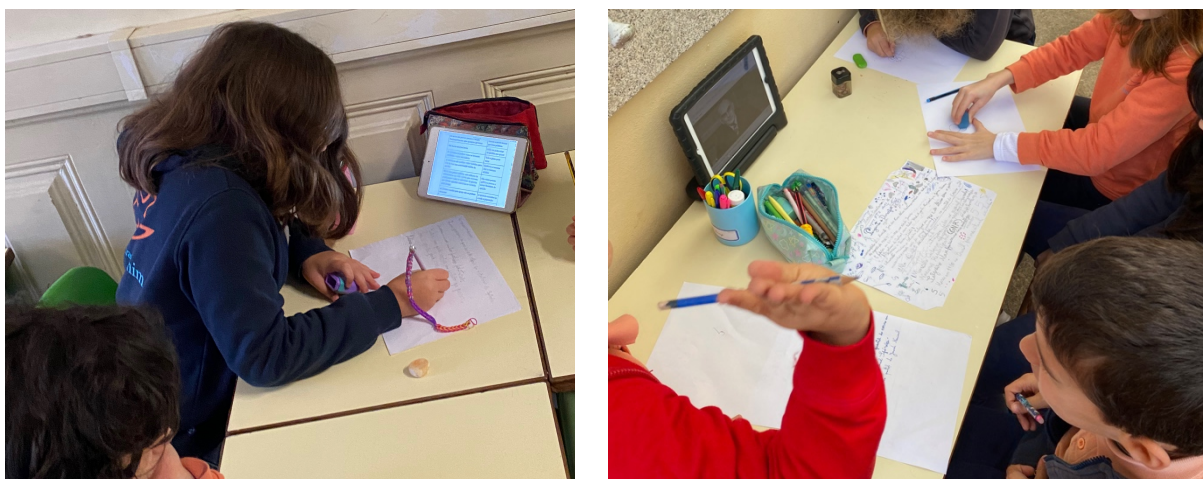


Figura 7 - Leitura, interpretação e resposta às questões da *WebQuest*

Esse processo não apenas desenvolveu as habilidades de pesquisa e análise dos alunos, mas também promoveu a responsabilidade individual e coletiva, preparando-os para a compreensão mais aprofundada do tema estudado (Figura 7).

Após a pesquisa e anotação das informações, os alunos resumiram e sintetizaram os dados num texto organizado para a apresentação final à turma. Para a conceção desta apresentação, os alunos tiveram a opção de utilizar recursos já conhecidos, como a cartolina, material recorrentemente utilizado pela turma, ou explorar novas plataformas digitais, como *Pitch* e *Storyjumper*. A maioria dos alunos optou pelo *Storyjumper*, uma ferramenta pedagógica a explorar pela turma, o que exigiu um acompanhamento

mais próximo do par pedagógico, tal como é valorizado por Vygotsky , quando enfatiza que um relacionamento próximo e de confiança entre professor e aluno é indispensável para o sucesso do trabalho na ZDP. Essa relação proporciona um ambiente emocionalmente seguro, onde o aluno se sente à vontade para expor dúvidas, explorar novos conhecimentos e assumir riscos no processo de aprendizagem.

Além disso, o vínculo próximo entre professor e aluno fortalece a motivação intrínseca e o envolvimento na aprendizagem. Ao demonstrar empatia, respeito e genuíno interesse pelo desenvolvimento do aluno, o professor não apenas facilita o avanço dentro da ZDP, mas também promove a autoconfiança e a autonomia, ajudando o aluno a se tornar um aprendiz independente.

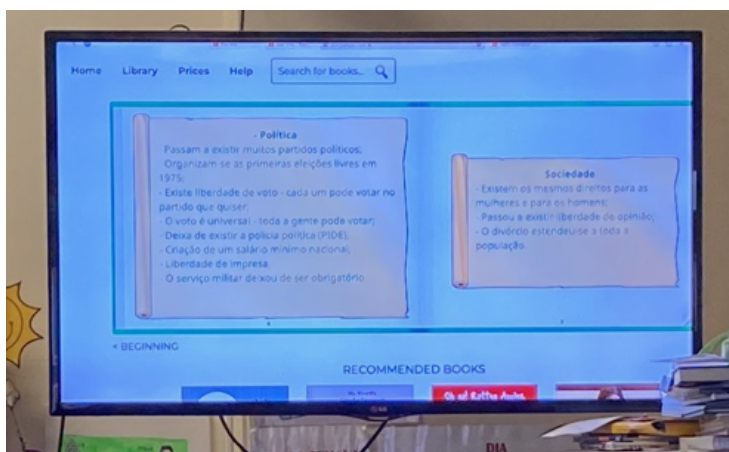


Figura 8 - Apresentação no StoryJumper

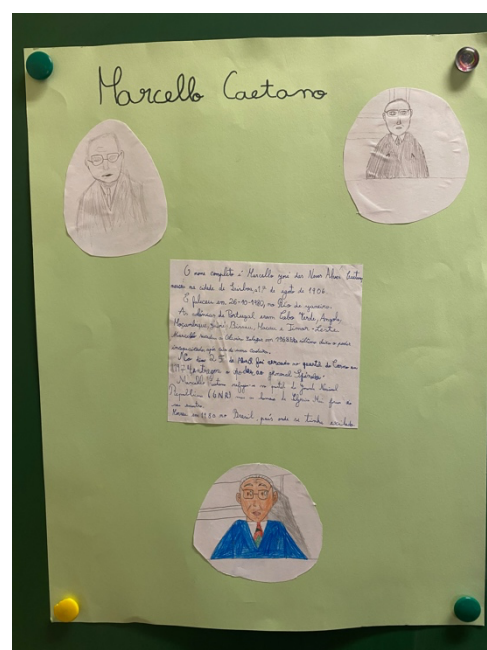


Figura 9 - Apresentação em cartolina

Para aqueles que escolheram a cartolina, o processo envolveu a criação de pósteres informativos, que incluíam textos e imagens organizados de forma visualmente atraente. A apresentação em cartolina que era familiar para a turma, facilitou a organização e a clareza das informações resumidas, permitindo uma apresentação visual que ajudava na comunicação das ideias.

Os alunos que optaram pelo *Storyjumper* receberam uma introdução detalhada sobre como usar a plataforma. A ferramenta permitiu que eles criassem livros digitais interativos, combinando texto, imagens e outros recursos multimédia.

No final, tanto as apresentações em cartolina quanto as digitais foram apresentadas à turma. As apresentações digitais, sendo uma novidade, despertaram grande interesse e motivação entre os alunos, que se mostraram entusiasmados com a possibilidade de utilizar tecnologia para compartilhar as suas descobertas. Este projeto não só permitiu que os alunos aprofundassem seus conhecimentos sobre o tema histórico, mas também desenvolveu habilidades importantes de pesquisa, síntese, cooperação e uso de tecnologias educativas.

Através do separador "Conclusão", os alunos puderam compartilhar e aceder aos trabalhos dos demais grupos, possibilitando a consulta em casa. Este momento de partilha permitiu a todos os alunos revisitar as pesquisas e apresentações dos colegas, promovendo uma aprendizagem colaborativa e contínua.

No último separador - "Avaliação" - o foco principal era o desenvolvimento do trabalho dos alunos, valorizando tanto o produto final quanto o percurso para alcançá-lo. Essa abordagem seguiu uma avaliação formativa, contínua e sistemática, conforme descrito no Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24.º, assim como no Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, que reforça o papel da avaliação na promoção de aprendizagens significativas, com foco na autonomia e flexibilidade curricular e na valorização das competências essenciais dos alunos. A avaliação foi conduzida pelo par pedagógico que atuou como observador inserido no grupo, sem intervir diretamente, para entender as dinâmicas e as resoluções de divergências entre os membros (Pessoa, 1991).

Os alunos também preencheram uma autoavaliação, refletindo sobre seu desempenho como membros do grupo, identificando realizações e áreas a melhorar, reconhecendo que cada participante evoluiu de forma distinta dentro do grupo (Pessoa, 1991). A análise das opiniões dos alunos revelou que 52,4% gostaram da dinâmica proporcionada e gostariam de repeti-la.

Esta unidade didática, baseada na *Webquest*, focou-se principalmente na área curricular de Estudo do Meio, com o objetivo de os alunos identificarem as personagens e relacioná-las com acontecimentos relevantes da história de Portugal, especialmente antes, durante e após o 25 de Abril de 1974, valorizando essa data com a obtenção de liberdades e direitos (Ministério da Educação, 2018). Para responder às questões e apresentar cada tema, os alunos integraram conteúdos de diversas áreas curriculares, promovendo uma abordagem transdisciplinar.

Esta experiência demonstrou a importância de um currículo flexível e de uma pedagogia atenta às necessidades e interesses dos alunos. A adaptação da planificação à dinâmica da turma permitiu que os

alunos guiassem o projeto, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente. A integração de diferentes áreas curriculares e o uso de ferramentas digitais como a *Webquest* e *Storyjumper* incentivaram a colaboração, a pesquisa independente e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Ao refletir sobre a ação desenvolvida, a mestranda observou que os alunos demonstraram uma motivação e entusiasmo notáveis ao explorar a *WebQuest*. Ao assumir o papel de historiadores e criar “personalidades fictícias” (Dodge, 1995, p. 2), eles envolveram-se profundamente no seu processo de ensino e aprendizagem, o que promoveu aprendizagens significativas. A autonomia concedida aos alunos para ler, pesquisar, interpretar, colaborar em grupo e organizar e apresentar o trabalho produzido foi fundamental para esse sucesso. É ainda importante destacar uma narrativa feita pelo aluno D., que deixou a mestranda particularmente orgulhosa de todo este trabalho: “Depois posso ter acesso a este *site*? Porque eu gostava de consultar em casa”. Este aluno apropriou-se da exploração do *site* de uma maneira tão significativa que desejou continuar a consulta em casa, demonstrando o desejo de compartilhar a experiência com os familiares ou revisitar o trabalho e aprender com os colegas.

Entretanto, algumas dificuldades foram sentidas ao longo do processo. A utilização de dois *tablets* por grupo dificultou o progresso do trabalho, tornando-o mais sequenciado e menos eficiente do que o esperado. Normalmente, os alunos utilizam um único tablet por grupo, o que facilita a dinâmica do trabalho em sala de aula. Além disso, a falta de um tempo limite definido para cada atividade prejudicou a gestão do tempo por parte dos alunos. A introdução de um cronômetro posteriormente ajudou a manter os alunos mais atentos e focados, incentivando-os a completar as tarefas dentro do tempo estipulado. A apresentação do trabalho realizado a partir da *WebQuest* revelou o conhecimento adquirido pelos discentes através das pesquisas e descobertas. Cada grupo apresentou seu trabalho à turma e, por iniciativa própria, disponibilizou momentos para esclarecer dúvidas e questões levantadas pelos colegas, destacando a autonomia dos alunos em relação às suas aprendizagens.

Na semana seguinte à realização da *WebQuest*, um momento de acolhimento realçou o impacto da atividade fora da sala de aula. A aluna M. compartilhou: “O meu bisavô era jornalista e ele era contra o Estado Novo e depois do trabalho juntava-se com outros senhores e um dia foi seguido. E o meu outro bisavô foi preso pela PIDE”. Essas intervenções espontâneas demonstram o interesse das crianças pelo tema do projeto e como elas estenderam essa curiosidade para além da sala de aula, questionando os familiares sobre a época em que viveram. Esta partilha de vivências proporcionou momentos de partilha entre a família e, posteriormente, entre os alunos, enriquecendo ainda mais a experiência educativa.

Nesse seguimento, em conjunto com o professor cooperante, a díade considerou a possibilidade de entrevistar a diretora pedagógica da escola sobre a sua visão e experiência no 25 de Abril de 1974, algo que não pode ser concretizado. No entanto, a díade optou por escrever um guião de entrevista e apresentar aos alunos duas entrevistas previamente realizadas sobre o mesmo tema – A Revolução dos Cravos – como modelo. A visualização dessas entrevistas foi um momento fantástico, especialmente quando um dos entrevistados mencionou o uso de aerogramas para se comunicar com a família. Inspirados por isso, os alunos escreveram cartas, encarnando a personagem de "avós" que contavam as suas histórias aos netos, como se tivessem vivenciado o dia 25 de Abril de 1974. Para facilitar, receberam um modelo que continha informações sobre a estrutura da carta e os passos a seguir. Os resultados dessas cartas mostraram ao par pedagógico que as aprendizagens se tornaram significativas para as crianças, evidenciando a sua compreensão sobre a importância dessa data, numa articulação das duas áreas do saber, nomeadamente Português e Estudo do Meio.

Na última fase da MTP, correspondente à partilha e divulgação do projeto (cf. Cap. I), a díade optou por utilizar plataforma *Padlet*, acessível tanto para os alunos quanto para as famílias. Reiterando a importância da construção de parcerias entre profissionais e famílias (Mata & Pedro, 2021), é importante destacar o envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem, acompanhando todas as ações do projeto através de uma plataforma intuitiva. Deste modo, foi possível uma comunicação eficaz entre os pais, o par pedagógico e o professor cooperante, resultando em *feedbacks* como: "Foi delicioso sentir um pouco da sala de aula"; "Adorei ver o projeto, atividades e afetos que desenvolveram com os meninos"; "O G. esteve muito envolvido e entusiasmado com todas as atividades, em casa relatava experiências felizes". A comunidade escolar foi também informada sobre o projeto através de uma publicação no Jornal da Escola.

Para a divulgação do projeto, a visita do autor João Pedro Mésseder teve grande destaque. A turma do 4.º ano agrupou-se à turma do 3.º, recebendo o escritor e tendo a possibilidade de realizar um trabalho inter-turmas. Essa parceria proporcionou aos alunos a partilha do processo criativo do autor, inserido nos interesses da turma do 4.º ano (cf. Cap. II), bem como a sua vivência na Revolução dos Cravos, criando aprendizagens mútuas através da "partilha e troca de experiências" (Mata & Pedro, 2021, p. 26).



Figura 10 – Entrevista a João Pedro Mésseder



Figura 11 – Leitura de poemas da autoria de João Pedro Mésseder

Destaca-se que esse trabalho exigiu uma preparação prévia monitorizada pelo par pedagógico, incluindo a leitura de poemas do autor e a elaboração de um guião de entrevista. No dia da visita, os alunos do 3.º e 4.º ano leram poemas do autor e realizaram a entrevista de forma organizada, seguindo o guião projetado. Além disso, houve um momento musical compartilhado por todos, baseado num excerto da obra

“O Romance do 25 de Abril”, musicado pelo autor e previamente ensaiado pela turma do 4.º ano. O autor elogiou as dinâmicas proporcionadas e a conversa fluída que se desenrolou. Esta experiência evidenciou o impacto positivo da colaboração entre alunos, educadores, famílias e a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo.

Como agradecimento pela vinda do autor, cada aluno da turma do 4.º ano concebeu um cravo, integrando "a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (...) nas suas experimentações" (Ministério da Educação, 2018, p. 8). Para isso, os alunos experimentaram as "possibilidades expressivas dos materiais" (Ministério da Educação, 2018, p. 8), utilizando lã vermelha, garfo e limpa cachimbos na cor verde. Esses materiais foram escolhidos para criar cravos que simbolizavam a Revolução dos Cravos. O conjunto dos cravos formou um buquê, que foi entregue ao autor no final da divulgação do projeto (Figura 12).



Figura 12 - Oferta do buquê de cravos a João Pedro Méseder

Essa atividade permitiu que os alunos explorassem a sua criatividade e habilidade manual, ao mesmo tempo em que prestavam uma homenagem significativa ao autor e ao tema estudado. Ao envolverem-se na criação dos cravos, os alunos não apenas aplicaram as suas aprendizagens sobre a Revolução dos Cravos, mas também desenvolveram um senso de apreciação pelas expressões artísticas e a sua capacidade de representar conceitos históricos através da arte.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo descreve e analisa algumas das experiências vividas durante a PES no contexto da EPE. Essas experiências foram desenvolvidas através da identificação das características, interesses e necessidades do grupo, com base numa observação participante e sistemática, realizada tanto nas primeiras semanas quanto ao longo de toda a PES. Dessa forma, foi possível realizar planificações semanais, cujas atividades refletiram a MTP e proporcionaram oportunidades de aprendizagem holística para as crianças, alinhadas ao paradigma socio construtivista de Vygotsky. Assim, serão apresentadas três das ações desenvolvidas durante a PES com maior destaque, e momentos da fase IV da MTP - Partilha e Divulgação do Projeto.

Durante toda a PES, o brincar teve um plano de excelência, uma vez que esta atividade “está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006, citado por Sarmento et al., 2017, p. 46). Através do ato de brincar as crianças são capazes de se desenvolverem e aprenderem de forma natural, sem se aperceber que o estão a fazer, a brincar a criança constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de pertença ao grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se (Sarmento et al., 2017).

Importa mencionar que as ações descritas e analisadas neste subcapítulo refletem a preocupação do par pedagógico em planear atividades cujo objetivo era integrar as crianças como participantes ativos na construção do seu próprio entendimento do mundo. Esse processo ocorria à medida que elas confrontavam os seus conhecimentos prévios com novas descobertas, resultantes de experiências intrinsecamente interessantes que promoviam a reestruturação do seu pensamento (Hohmann & Weikart, 1995). Assim, as atividades apresentadas envolvem “a motricidade, o movimento, a atividade física e o jogo, que são formas de ação fundamentais nas primeiras idades, porque é aí que tudo começa” (Neto, 2020, p. 206).

Neste contexto, o projeto construído com e pelas crianças foi precedido pela ação de um par pedagógico que permaneceu com o grupo durante o primeiro semestre. Dessa forma, o projeto da Sala dos Morcegos foi redefinido, com atividades relacionadas a “O nosso corpo e o dos Morcegos”. Este projeto surgiu a partir de várias perguntas que as crianças faziam sobre os morcegos e o corpo humano e as suas funções, como: “Os morcegos andam com bebés ao colo como nós?”, “Os morcegos também bebem leite?”, “A nossa comida vai para os pulmões?”, “Para onde vai este leite que bebemos ao lanche?”. No entanto,

essa monitorização e anotação dos conhecimentos prévios das crianças, bem como o que elas ainda gostariam de saber e fazer, foi realizada pela educadora antes da chegada do par pedagógico, completando a fase II da MTP.

Antes da chegada do par pedagógico, o grupo de crianças investigou para entender como funcionava o corpo humano em comparação com o dos morcegos, iniciando a fase III da MTP (cf. capítulo I). Para isso, as crianças foram envolvidas em situações que lhes permitiam explorar e desenvolver conhecimentos por meio de pesquisas (em enciclopédias e livros disponíveis) e saídas de campo (Biblioteca da Câmara Municipal, Centro de Ciência Viva), para responder a algumas das questões que tinham colocado anteriormente. Com base na exploração de livros e radiografias, o grupo construiu um esqueleto humano, que foi exposto na área de jogo "Mundo".

A participação das famílias foi fundamental e valorizada neste processo, um dos familiares das crianças, técnica de cardiopneumologia, compartilhou informações sobre o sistema respiratório com o grupo. Assim, a educadora aproveitou essa conexão entre escola e família para promover atividades integradoras, propondo a construção dos pulmões no esqueleto, utilizando palhinhas e sacos de plástico. Essas situações são significativas para as crianças, pois elas pertencem a uma "microcultura familiar" (Vonta, 2007, p. 23). Além disso, a possibilidade de transpor essa microcultura para o ambiente escolar, com o apoio dos familiares, potencializa a sua integração e é igualmente importante para os familiares se sentirem incluídos no contexto do jardim de infância (Vonta, 2007).

Esclarecidas algumas das questões sobre o corpo humano e com a integração do par pedagógico no grupo, ainda restavam dúvidas sobre o sistema digestivo. Perguntas como "A nossa comida vai para os pulmões?" e "Para onde vai este leite que bebemos ao lanche?" permaneciam sem resposta. Diante disso, surgiu a primeira atividade aqui descrita, baseada na proposta de duas crianças durante o momento de acolhimento.

As crianças sugeriram assistir a um episódio da série "Era uma vez o corpo humano" que abordava o processo de digestão. Essa atividade não só esclareceu as dúvidas sobre o sistema digestivo, como também aumentou o envolvimento e o interesse das crianças no projeto. O uso de recursos audiovisuais facilitou a compreensão dos conceitos científicos de maneira acessível e divertida.

De acordo com Kilpatrick (2007), quando o educador fundamenta a sua ação nos interesses das crianças, facilita a criação de associações que são mais firmemente estabelecidas. Essas associações

operam tanto de forma individual quanto como sistemas interligados, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Ao permitir que as crianças escolhessem o tema da atividade, o educador não apenas respondeu às suas curiosidades imediatas, mas também fomentou um ambiente de aprendizagem centrado na criança, onde a motivação intrínseca é valorizada e incentivada.

Além disso, essa abordagem centrada nos interesses das crianças reforça a ideia de aprendizagem ativa e participativa, onde elas são agentes na construção do seu próprio conhecimento. Através da visualização do episódio, as crianças puderam explorar o funcionamento do sistema digestivo de uma forma visual e narrativa, o que contribuiu para a sua compreensão e retenção do conteúdo. Em resumo, a atividade proposta não apenas respondeu às questões das crianças sobre o sistema digestivo, mas também exemplificou uma prática pedagógica eficaz, onde o interesse e a curiosidade dos alunos são pontos de partida para a construção do conhecimento.

Acresce referir que o par pedagógico observou o interesse do grupo na exploração de jogos de tabuleiro. Com base nessa observação, num trabalho cooperativo e colaborativo, foi desenvolvido um jogo de manipulação do sistema digestivo. O objetivo principal deste jogo era a deslocação do "alimento" desde a entrada pela boca até à saída do corpo, passando pelos vários órgãos. Para jogar, as crianças tinham que desenvolver habilidades manipulativas para controlar o jogo e também delinear o caminho do alimento. Por vezes, realizavam ações motoras grossas apenas com os braços, movimentando-os, enquanto em outras ocasiões, precisavam desenvolver a motricidade fina, auxiliando com o dedo, especialmente na passagem pelo "intestino delgado". Este tipo de atividade não só reforçou o conhecimento teórico adquirido sobre o sistema digestivo, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades motoras e de coordenação. A criação e implementação desse jogo permitiram que as crianças se envolvessem de forma lúdica e prática com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais interativa e significativa. Além disso, o jogo serviu como uma ferramenta para fortalecer a colaboração entre as crianças, uma vez que trabalhavam juntos para alcançar o objetivo comum de mover o alimento através do sistema digestivo.

A construção do jogo começou com um pedaço de cartão de grandes dimensões, que inicialmente continha apenas uma boca e a silhueta da cara (Figura 13).



Figura 13 - Início da construção do jogo

As crianças começaram por decorar essa silhueta, desenhando os olhos, o nariz, as orelhas e o cabelo. Depois dessa etapa, as crianças, de forma espontânea, decidiram desenhar um esboço do sistema digestivo. Esse esboço foi baseado nos conhecimentos que haviam adquirido assistindo ao vídeo sobre a digestão. Essa atividade permitiu que as crianças aplicassem e reforçassem o que aprenderam, visualizando e representando o caminho que o alimento percorre dentro do corpo humano. O processo de construção do jogo não só envolveu criatividade e habilidades artísticas, mas também revisou e consolidou os conhecimentos científicos sobre o sistema digestivo. As crianças puderam colaborar e discutir entre si para lembrar e desenhar corretamente cada parte do sistema digestivo, desde a boca até os intestinos. Essa abordagem prática e colaborativa proporcionou uma experiência de aprendizagem integrada, onde as crianças não apenas absorveram informações, mas também as aplicaram e solidificaram através da criação do jogo. Ao trabalhar juntas para decorar e desenhar o esboço do sistema digestivo, elas desenvolveram habilidades de cooperação e comunicação, além de promoverem um entendimento mais profundo do conteúdo aprendido.



Figura 14 - Continuação da construção (pintura) do jogo

Terminado esse momento inicial, começou a construção da maquete em 3D, que incluiu a língua, o esôfago, o estômago, e os intestinos delgado e grosso. As crianças, utilizando os materiais disponíveis na sala, decidiram quais utilizar para criar cada parte do sistema digestivo, garantindo a interligação entre os órgãos. Para a construção desses elementos, elas escolheram os seguintes materiais: um rolo grande de papel higiênico para construir o esôfago; um rolo vazio de fita adesiva para representar o estômago; rolos de papel higiênico cortados ao meio para representar o intestino delgado e grosso; papel celofane para evitar que a "comida" escapasse do interior dos "órgãos", representando a parede do intestino grosso e o gargalo de uma garrafa de água para representar o reto e o ânus.

A exploração do jogo foi alvo de destaque pois proporcionou o desenvolvimento da linguagem num ambiente altamente contextualizado, permitindo a aquisição de significados (Kishimoto, 1992). À medida que o jogo era construído, as crianças espontaneamente criavam exemplos de "comida" para experimentar no jogo. Esse processo foi relevante para a resolução de problemas e para o desenvolvimento da noção de medida. Durante a experimentação, as crianças perceberam que, se a "comida" fosse muito grande, não conseguiria passar pelo esôfago, o que as obrigou a reestruturar as suas produções e criar "comida" de menor tamanho. Essa descoberta levou ao entendimento da importância de mastigar bem os alimentos para que possam passar pelo esôfago sem causar danos.

A atividade de construção da maquete em 3D e a exploração do jogo envolveram várias competências, incluindo habilidades manuais, criatividade, trabalho colaborativo e aplicação de conhecimentos teóricos. A construção dos órgãos utilizando materiais recicláveis não só reforçou a aprendizagem sobre o sistema digestivo, mas também incentivou a resolução de problemas e a adaptação

de estratégias para garantir que a "comida" passasse por todo o sistema digestivo criado. Essa abordagem prática e interativa facilitou a compreensão das funções dos órgãos e a importância de processos como a mastigação, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente para as crianças.

Para diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tamanho dos intestinos delgado e grosso, foi-lhes questionado qual era o seu conhecimento sobre as dimensões desses órgãos. Esse questionamento tinha o objetivo de incentivá-las a "propor explicações, desenvolver conjeturas e confrontar as suas teorias e perspectivas sobre a realidade" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). As respostas das crianças foram variadas e criativas: criança P: "É daqui até à Lua?"; criança C: "É daqui até às nuvens?"; criança C: "É do tamanho de uma árvore?"

Chegando à conclusão de que o intestino poderia ser do tamanho de uma árvore, a criança C. questionou: "Como é que o intestino é do tamanho de uma árvore se eu não sou do tamanho de uma árvore?". Em resposta, foi sugerido que verificasse no livro que tinha trazido para a sala de atividades. Este momento levou a criança a compreender a necessidade "de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). Com a pesquisa, descobriu que o intestino mede aproximadamente 6 metros. Esta atividade não só proporcionou uma oportunidade para que as crianças explorassem as suas ideias e conjeturas de forma colaborativa, mas também incentivou uma abordagem investigativa para a aprendizagem. Ao consultar o livro, as crianças aprenderam a importância de verificar informações e construir um entendimento mais preciso da realidade. A experiência de confrontar os seus conhecimentos com dados concretos ajudou a desenvolver habilidades críticas e investigativas. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude científica desde cedo, onde a curiosidade e a investigação são valorizadas e incentivadas. Além disso, a atividade reforçou a compreensão do sistema digestivo de uma maneira concreta e tangível, tornando a aprendizagem mais significativa e memorável. Para fomentar uma compreensão prática e representativa de uma medida de 6 metros, foi proposto às crianças o desafio de utilizar a fita métrica para medir essa distância dentro da sala de aula. Esta atividade permitiu que as crianças identificassem quantidades por meio da contagem, enquanto promovia uma compreensão gradual da "utilidade dos instrumentos de medida" (Lopes da Silva et al., p. 82). Para complementar a noção de comprimento, utilizou-se lã (Figura 15), o que facilitou a visualização e a percepção da medida de 6 metros. Essa descoberta foi então compartilhada com todos os colegas durante um momento de relaxamento. Assim, a resolução de problemas foi estimulada e facilitada, uma vez que "a situação-problema tinha significado para a criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75).



Figura 15 - Medida, em lã, do tamanho do intestino

É importante destacar que toda a criação do jogo de manipulação foi realizada por um grupo específico da sala de atividades, que demonstrou um forte interesse no projeto. O processo completo levou três dias para ser concluído, começando com o esboço inicial e progredindo até à fase de construção.

À medida que o jogo ganhava forma, as crianças mais novas e curiosas começaram a aproximar-se para observar e eventualmente participar. Esse aumento de interesse foi especialmente evidente durante a fase de pintura do jogo. Esse momento suscitou reflexão por parte do par pedagógico, em colaboração com a educadora cooperante, porque a participação ativa da criança GM. foi uma surpresa. Normalmente reservada quanto a compartilhar novidades ou participar em atividades artísticas, o GM. envolveu-se de maneira significativa na pintura do jogo, o que não era típico do seu comportamento anterior. Esse envolvimento destacado de GM. na atividade de pintura não apenas evidenciou o seu desenvolvimento da motricidade fina, mas também ilustrou como a criação colaborativa de um projeto pode envolver crianças de diferentes idades e níveis de interesse. Essa experiência não só promoveu o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças envolvidas, mas também fortaleceu o sentido de comunidade na sala de atividades, onde o trabalho em equipa e a participação ativa foram incentivados e valorizados.

Após a criação do jogo, observou-se um grande entusiasmo por parte das crianças. Durante um momento de partilha em grupo, a criança C. teve a oportunidade de demonstrar espontaneamente como o jogo deveria ser utilizado. Devido à grande dimensão do jogo, as crianças mais novas encontraram

dificuldades em manuseá-lo individualmente. No entanto, essa dificuldade não se mostrou um obstáculo para as crianças mais velhas (Figura 21). Assim, verificou-se uma situação que favoreceu a ZDP. Um dia, ao chegarem à sala, as crianças encontraram o jogo posicionado no tapete. A criança M. (3 anos) foi a primeira a dirigir-se ao jogo para brincar, seguida pela criança B. (3 anos). Próxima a elas, estava a criança I. (5 anos). Quando M. tentou manipular o jogo, demonstrou frustração por não conseguir, algo que se refletiu na sua expressão facial e nos sons que produzia. A criança B. tentou ajudar, posicionando-se do lado oposto, mas também encontrou dificuldades. Ao perceber que M. e B. não estavam a conseguir manusear o jogo adequadamente, I. exclamou: "Espera, M., eu ajudo. Tem de se fazer assim". Essa situação é um exemplo claro de como a ZDP pode ser potenciada, com a criança I. assumindo o papel de auxiliar os colegas. Este momento foi oportuno para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, evidenciado pela interajuda entre as crianças e a aquisição de capacidades cognitivas relacionadas à manipulação do jogo e à motricidade fina. Ocasões semelhantes ocorreram frequentemente ao longo da PES, com as crianças mais velhas adotando espontaneamente o papel de "professores uns dos outros e demonstraram ter jeito para se ajudarem umas às outras" (Strandberg, 2007, p. 18).



Figura 16 – Criança I. a auxiliar as crianças M. e B.

A ligação das crianças ao projeto ultrapassava os limites da sala de atividades, manifestando-se até durante a hora do almoço, evidenciando que as aprendizagens se tornavam progressivamente significativas. Um exemplo notável foi o da criança SL., que durante um desses momentos comentou: "Isto vai para o estômago", referindo-se à comida que estava prestes a ingerir. Esse comentário revela a

construção de significados que a criança conseguiu estabelecer entre o projeto em curso e o seu próprio processo digestivo, tudo isso facilitado pelo clima emocional positivo que estava a experimentar.

A segunda ação desenvolvida surgiu em resposta à proposta curricular da instituição sobre os circuitos físicos, conforme mencionado no capítulo II, e foi integrada ao projeto da sala. Esta atividade foi planeada de forma colaborativa e cooperativa entre o par pedagógico e a educadora cooperante, resultando na construção de um circuito físico com foco no sistema digestivo. O objetivo principal dessa atividade foi alinhar-se com a ideia de que "a criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com as suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos" (Kishimoto, 1996, s/p).

A criação deste circuito físico envolveu não apenas a exploração e compreensão prática do sistema digestivo, mas também incentivou as crianças a serem ativas e autônomas na sua aprendizagem. Ao construir o circuito, o par pedagógico e a educadora cooperante integraram elementos que permitiam às crianças experimentar e interagir diretamente com os processos digestivos de maneira física e sensorial. Essa abordagem não só enriqueceu o entendimento teórico das crianças sobre o sistema digestivo, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades motoras, coordenação e autonomia. A atividade foi projetada para que as crianças pudessem explorar e descobrir por si mesmas, alinhando-se com os princípios educacionais de Kishimoto, que enfatizam a importância de uma educação que capacite as crianças a serem agentes ativos na sua própria aprendizagem. Portanto, a construção do circuito físico não apenas complementou o currículo institucional, mas também enriqueceu o projeto da sala ao integrar de maneira significativa os conceitos de aprendizagem ativa e experiencial, proporcionando um ambiente estimulante e educativo para as crianças envolvidas.



Figura 17 - Organização do circuito

Este circuito, inicialmente exemplificado, tinha como objetivo principal o desenvolvimento motor das crianças, utilizando a “Educação Física, como abordagem globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Essa abordagem favorecia um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo, além de proporcionar o prazer do movimento em relação a si mesmas, ao espaço, aos outros e aos objetos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43).

Cada criança deveria interpretar o papel de “alimento” que entrava numa “boca gigante”, previamente construída, pelo par pedagógico em colaboração com a educadora cooperante. Ao entrarem na “boca”, as crianças realizavam uma cambalhota e pegavam uma bola, simbolizando o bolo alimentar,

que deveriam carregar ao longo de todo o percurso. Após a cambalhota, contornavam pinos dispostos em formato de “S”, gatinhando por dentro de um manto preto chamado de “esófago”.

No final desse trajeto, as crianças chegavam ao “estômago”, onde saltavam para dentro de uma piscina cheia de pequenas bolas de plástico, representando os “sucos gástricos” produzidos através de um esguicho. Em seguida, passavam para o “intestino delgado”, equilibrando-se em *steps* adaptados para o percurso. Depois, gatinhavam sobre um bloco empilhável e, finalmente, por baixo de cadeiras. A transição entre o “intestino delgado” e o “intestino grosso” era marcada pela necessidade de manter o equilíbrio sobre uma corda, que culminava na entrada do “intestino grosso”. Dentro do “intestino grosso”, as crianças atravessavam túneis até alcançarem a meta final, onde deveriam depositar a bola, representando o produto final do bolo alimentar após a passagem pelo sistema digestivo.

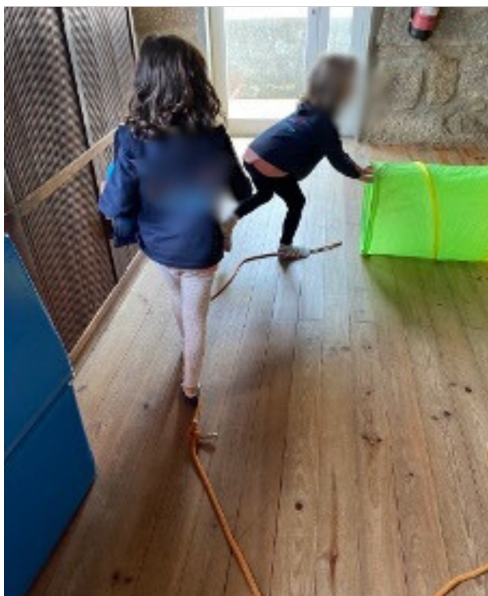


Figura 18 - Envolvimento das crianças no circuito

Esta atividade superou todas as expectativas. Inicialmente, o par pedagógico tinha receios quanto ao nível de dificuldade de algumas etapas do circuito, especialmente para as crianças mais novas. No entanto, todas as crianças se envolveram bastante. As mais velhas demonstraram entusiasmo em completar o circuito o mais rápido e melhor possível, destacando-se a criança RL., que mostrou um enorme interesse e quis realizá-lo inúmeras vezes, e a criança P., referiu: "Eu quero fazer outra vez". É importante destacar algumas intervenções das crianças durante a atividade, onde a ZDP foi novamente desenvolvida. Um exemplo disso foi a criança P. (4 anos) que, ao ver a criança R. (3 anos) com dificuldades para manter o equilíbrio, prontamente disse: "É assim!", demonstrando como fazer e auxiliando a colega.

Na sua grande maioria, as crianças não demonstraram grandes dificuldades ao realizar o percurso, com exceção das de 3 anos, que revelaram hesitações nos exercícios de equilíbrio e na cambalhota. A criança SG. destacou-se, pois, a atividade foi extremamente significativa para as suas necessidades de desenvolvimento motor, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio, uma competência que ainda não havia adquirido. A criação deste circuito, com as suas variadas possibilidades de atuação e experiência, permitiu prestar auxílio individual a SG., tanto pelo par pedagógico quanto pela educadora cooperante. Observando essa necessidade, decidimos integrar o material de equilíbrio na sala de atividades. Essa ação mostrou-se uma mais-valia, pois, ao longo das semanas, SG. começou a apresentar significativas melhorias no equilíbrio.

Os materiais utilizados na educação infantil são considerados um "segundo educador" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). Devem ser escolhidos criteriosamente, de acordo com a variedade de experiências que possam proporcionar às crianças. A seleção dos materiais reflete as intenções do educador e deve estar em consonância com a teoria educacional que sustenta a perspectiva pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46).

A atividade tornou-se bastante completa do ponto de vista do desenvolvimento motor, abrangendo diversas dimensões como deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações. No que se refere ao primeiro – deslocamento e equilíbrios – foi possível observar as crianças utilizando os seus corpos de forma controlada e voluntária. Elas iniciavam, paravam e equilibravam-se, seguindo vários movimentos e direções (Lopes da Silva et al., 2016), respeitando o próprio ritmo sem serem apressadas. A manipulação contínua de uma bola ao longo do circuito integrou imediatamente a dimensão de perícias e manipulações, permitindo às crianças desenvolverem o controlo dos objetos utilizando as mãos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 45). A exigência de manter a bola ao longo de todo o percurso, enquanto ultrapassavam

outros desafios simultaneamente, fez com que as crianças precisassem realizar combinações de habilidades (como, por exemplo, gatinhar e transportar a bola), aprimorando a habilidade de transporte de bola e tomando consciência dos vários segmentos do corpo necessários para gatinhar (movimentando pernas e braços) (Lopes da Silva et al., 2016).

Além de destacar o domínio da Educação Física, a atividade também teve um impacto significativo na área de Formação Pessoal e Social, devido ao seu caráter transversal. A interajuda mencionada anteriormente foi complementada pela construção da independência de cada criança, que se mostrou “progressivamente capaz de cuidar de si mesma e de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). A atividade também promoveu a autonomia e a autorregulação, com as crianças compreendendo e respeitando as regras estabelecidas para a realização do circuito. Isso levou a uma autorregulação do comportamento, com cada criança comprometendo-se a aceitar as regras (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, observou-se a capacidade de autorregulação, especialmente nas crianças mais velhas, que, apesar de ansiosas para realizar rapidamente o circuito, respeitavam o ritmo das mais novas, não as pressionando e preservando o bem-estar de todas. Esta atitude demonstrou um grande desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a convivência harmoniosa e o crescimento pessoal.

Esta atividade, realizada no salão polivalente da instituição, foi tão apreciada e despertou tanta curiosidade na comunidade escolar que todos tiveram a oportunidade de experimentá-la. Com isso, foi possível desenvolver uma continuidade entre as duas etapas educativas –EPE e 1.º CEB. A ação baseou-se nos pressupostos enunciados nas OCEPE, e permitiu uma fácil transposição e articulação com as “aprendizagens enunciadas a implementar no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Sim-Sim, 2009, p. 113).

Salienta-se a pertinência da formação docente na vertente de perfil duplo (educador-professor), uma vez que essa característica facilita a “actuação dos ciclos vizinhos” (Sim-Sim, 2009, p. 113). Isso foi especialmente importante no contexto desta atividade, ao envolver diferentes faixas etárias. Foi necessário adaptar a linguagem utilizada e introduzir diferentes funções e órgãos decorrentes do mesmo sistema, considerando que a instituição atende crianças desde a EPE até ao 4.º ano do 1.º CEB.

A atividade não apenas promoveu o desenvolvimento motor, mas também reforçou a integração curricular e a colaboração entre diferentes etapas educativas, beneficiando tanto os alunos quanto os educadores.

A terceira atividade teve a duração aproximada de uma semana e meia e surgiu a partir do interesse demonstrado por outra atividade ocorrida no espaço exterior, proporcionada pelo par pedagógico. O envolvimento das crianças foi surpreendente e fora do comum, o que levou o par pedagógico a refletir sobre a utilização do espaço exterior. Este espaço, sendo amplo e de grande dimensão, revelou-se ideal para promover atividades pedagógicas diversificadas e inovadoras. De acordo com o Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro, artigo 3.º, o espaço exterior é caracterizado por uma “área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância”. Por este motivo, o espaço exterior deve ser considerado um prolongamento do espaço interior, com o educador dando especial atenção às possibilidades que ele oferece como promotor de aprendizagens igualmente significativas. Partindo dessa reflexão e em conjunto com a educadora cooperante, foi considerada a possibilidade de associar o interesse das crianças pela utilização de jogos de tabuleiro – uma atividade disponibilizada quase todas as semanas – à criação de um jogo semelhante para o exterior. Surgiu, então, a ideia de transformar esse interesse num jogo ao ar livre, valorizando o espaço exterior como um recurso educativo. À medida que jogam, as crianças desenvolvem a “autonomia do pensamento, a possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista, atingindo a descentração do pensamento e a construção ativa, crítica da aprendizagem, permitindo a solução de problemas durante os jogos” (Kishimoto, 1992, p. 131). Para a realização do referido jogo, foi necessário um diálogo conjunto com a diretora da instituição.

A iniciativa visava a criação de um novo espaço no exterior, passível de ser utilizado por todas as crianças da escola. Esta proposta também estava alinhada com o projeto de intervenção para a melhoria do recreio, que será implementado no ano letivo de 2023/2024. Este esforço conjunto ressalta a importância de considerar o espaço exterior como uma extensão do ambiente de aprendizagem, ampliando as possibilidades pedagógicas e atendendo às necessidades e interesses das crianças de forma inovadora e significativa.

A criação do jogo passou por várias fases essenciais para a sua construção, incluindo a planificação, desenho, pintura, definição de regras e, finalmente, a execução, reconhecendo-se como um componente fundamental para a educação de infância. Desde o começo, foi crucial envolver genuinamente as crianças no processo de tomada de decisões, conforme sugerido por Katz (1998), proporcionando-lhes a oportunidade de participar ativamente, enriquecer ou modificar as propostas apresentadas. Esta abordagem também se alinha com a ideia de que são as crianças que frequentemente propõem as atividades que desejam realizar durante o dia. A adesão das crianças ao projeto foi notável desde o

momento inicial em que discutiram a possibilidade de criar um jogo. Durante essas conversas, surgiu a ideia do "Jogo do Esqueleto", que combinava um jogo da memória com a associação entre o esqueleto e o animal ao qual pertencia. Foi impressionante como as crianças responderam de imediato à pergunta "Que esqueletos gostariam de incluir neste jogo?" A criança GC. sugeriu prontamente: "O esqueleto humano, dos morcegos (...)", mencionando também outros animais próximos a ela como "o cão, o gato, o hamster". Essa escolha reflete a proximidade das crianças com os seus animais de estimação, um tema que, segundo Sousa (2004, citado por Würdig, 2014), representa um pico na sua relação com o mundo natural.

O par pedagógico levou a sério a sugestão das crianças e utilizou os registros feitos durante essas conversas para desenvolver o "Jogo do Esqueleto". Posteriormente, o jogo foi apresentado às famílias no dia da divulgação do projeto, proporcionando às crianças a oportunidade de jogá-lo pela primeira vez num ambiente de partilha e interação com as suas famílias.

Essa experiência não apenas enriqueceu a aprendizagem das crianças sobre anatomia e diversidade animal, mas também promoveu habilidades sociais e cognitivas através da colaboração na criação do jogo e da participação na sua implementação. Além disso, a inclusão das famílias no evento de divulgação fortaleceu a ligação entre escola e casa, demonstrando às crianças que as suas atividades educativas são valorizadas e compartilhadas com as pessoas importantes nas suas vidas.

A partir da sugestão inicial da criança C. para um novo jogo de exterior, inspirado nos jogos de tabuleiro que as crianças já conheciam, começou o processo de criação do "Jogo da Força". Esta ideia cresceu com a contribuição de todas as crianças, que compartilharam diferentes desafios que gostariam de incluir no jogo, focando-se em exercícios que envolviam movimento e exercitação muscular, como "fazer a roda", "saltar à corda", e "dar toques com o pé na bola", entre outros. Após uma participação ativa de todas, o jogo recebeu o nome de "Jogo da Força".

preparando-a para que as crianças pudessem pintar cada casa do jogo. Este processo envolveu o uso de tintas de exterior, escolhidas por serem permanentes, o que exigiu que as crianças utilizassem camisolas já usadas na instituição para proteger as suas roupas.



Figura 21 - Pintura do "Jogo da Força"

O momento de pintura (Figura 21) foi um dos prediletos de todo o processo para as crianças, e todas participaram ativamente. Para facilitar o processo, cada par de crianças foi designado para pintar uma quadricula (casa do jogo), permitindo que até quatro crianças pudessem pintar simultaneamente. Durante essa atividade, as crianças não apenas aprimoraram conceitos sociais como "por favor" e "obrigada", mas também enfrentaram desafios de aprendizagem prática, como mostrado no diálogo entre as crianças L. e I.: - I: "Ainda faltam mil casas!"; - L: "Mil? Só faltam 1 (...) 2 (...) 3 (...) 4."; - I: "Mil era se fosse o jogo todo."; - M: "Era? Então vejam lá se são mil casas."; - I: [realiza a contagem] "Ah! São 23 não são 1000". Este diálogo demonstra como as crianças exploraram conceitos de contagem e quantificação de maneira informal e espontânea. O par pedagógico também desempenhou um papel ativo, intervindo para promover a contagem precisa, demonstrando a importância do educador como um facilitador do processo de aprendizagem. Conforme discutido por Hohmann e Weikart (1995), os educadores não apenas ensinam às crianças o que e como aprender, mas as capacitam a assumir o controlo da sua própria aprendizagem, estimulando o seu desenvolvimento de forma significativa.

Após a conclusão da pintura do "Jogo da Força", o próximo passo foi desenhar as representações das crianças em cada quadricula. Esse processo foi realizado pelo par pedagógico usando giz para transferir os desenhos do papel para o chão. Foi crucial para o par pedagógico replicar fielmente as produções das crianças, considerando-as como expressões individuais únicas, ou "pequenas obras-primas nascidas de genialidades individuais", como destacado por Silva (2002, citado por Leite, 2015).



Figura 22 - Pintura no chão concluída

O desenvolvimento emocional, intelectual e social das crianças influencia a elaboração dos seus desenhos, que são uma forma importante de expressão. Conforme mencionado por Santos (2015), os desenhos das crianças evoluem progressivamente com os estímulos aos quais estão expostas, incluindo atividades diversificadas que envolvem a experimentação com diferentes materiais. Nesse contexto, é essencial que os educadores valorizem as produções das crianças, apreciando não apenas a estética visual, mas também o processo criativo e expressivo que elas representam. Como salientado por Sans (2007, citado por Santos, 2015), a beleza dos desenhos das crianças não se limita ao visual, mas abrange o encanto geral que eles emitem, refletindo o universo mental e emocional das crianças através de uma das "cem linguagens", conforme descrito por Lino (2013). Ao valorizar e respeitar o desenvolvimento individual das crianças através da arte e da expressão visual, os educadores não apenas incentivam a criatividade e a autoexpressão, mas também fortalecem a autoestima e o bem-estar emocional das crianças. Essa abordagem holística e sensível é fundamental para criar um ambiente educacional que promova o crescimento integral das crianças.

O processo de pintura inicialmente planejado para as crianças da Sala dos Morcegos acabou por envolver também crianças de outras salas da EPE. Notavelmente, houve interesse por parte de alunos do 1.º CEB que observaram todo o processo, embora não tenham participado ativamente. Refletindo é notório

que se deveria ter questionado aos alunos do 1.º CEB se desejavam participar na pintura e na escrita do jogo, especialmente para facilitar o desenvolvimento das suas habilidades de escrita.

Após a conclusão das casas de jogo no espaço exterior da instituição, as crianças demonstraram grande ansiedade para explorá-las livremente. Dado que o jogo seria para toda a comunidade escolar, era necessário estabelecer algumas regras, ainda que flexíveis para ajustes durante o jogo, permitindo às crianças sugerir, propor ou modificar regras conforme necessário. Conforme destacado por Kishimoto (1992), essa prática de sugerir e modificar regras promove o raciocínio operatório das crianças a partir de situações concretas, facilitando processos reversíveis.



Figura 23 – Exploração do "Jogo da Força"

Inicialmente planeamos um momento em roda junto ao jogo, onde as crianças construiriam as regras em conjunto. No entanto, conforme Aistear & Síolta (2015) sugerem, a flexibilidade na planificação é crucial para responder aos interesses e necessidades das crianças no momento. Dado que as crianças estavam focadas na exploração inicial do jogo, foi adaptada a abordagem, permitindo que elas experimentassem o jogo livremente primeiro. Posteriormente, individualmente ou em pares, elas foram chamadas a sugerir regras para cada casa de jogo, incluindo o número de repetições associadas a cada desafio.

Durante essa fase, a mestranda teve um papel de observador atento de cada criança, o que permitiu identificar a sua ZDP, conforme explicado por Yudina (2007). Isso envolveu perceber a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial, avaliando a dificuldade dos problemas que a criança poderia resolver com a ajuda de colegas mais competentes ou

adultos. Um exemplo claro disso foi o diálogo entre RL. e B., onde RL. sugeriu uma alternativa viável para B. superar um desafio específico no jogo, usando um pneu para ajudar na subida ao poste. Esse momento não apenas promoveu a autoestima e autoconfiança de B., mas também facilitou o seu progresso na ZDP.

Assim, ao permitir que as crianças participassem ativamente na definição das regras e na adaptação dos desafios do jogo, pode facilitar um ambiente de aprendizagem colaborativa e personalizada, onde cada criança foi encorajada a progredir de acordo com as suas próprias capacidades e ritmo de desenvolvimento.

A dinamização de atividades pedagógicas, como o jogo descrito, requer do educador uma abordagem inclusiva e atenta às capacidades motoras individuais de cada criança, conforme enfatizado por Lopes da Silva et al. (2016). É crucial evitar qualquer forma de marginalização ou exclusão, garantindo que todas as crianças se sintam incluídas e capazes de participar plenamente. Isso envolve não apenas reconhecer as habilidades motoras de cada criança, mas também facilitar um ambiente onde a entreaajuda seja encorajada, permitindo que crianças com diferentes níveis de habilidade alcancem objetivos semelhantes.

A narrativa pedagógica desempenha um papel significativo na reflexão e no desenvolvimento profissional do educador, como mencionado por Ribeiro (2020). No contexto da criação das regras do jogo, por exemplo, a elaboração de uma narrativa pode promover a colaboração entre os diferentes agentes educativos, como o par pedagógico e a educadora cooperante. Isso possibilita a partilha de perspetivas e a conscientização sobre o conhecimento prático de cada um, enriquecendo a abordagem pedagógica com insights diversos e contribuições mútuas.

A metodologia I-A também é relevante nesse contexto, pois enfatiza a colaboração e o entendimento de que a prática pedagógica não ocorre isoladamente. Ao envolver outros agentes educativos e considerar as suas perspetivas na melhoria das práticas, o educador amplia a sua capacidade de desenvolver abordagens mais eficazes e inclusivas, beneficiando diretamente o ambiente educativo e o desenvolvimento das crianças.

Assim, ao integrar práticas inclusivas, reflexão através de narrativas pedagógicas e metodologias colaborativas como a I-A, o educador não apenas promove um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo, mas também aprimora constantemente as suas habilidades e conhecimentos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças sob a sua responsabilidade educativa.

A organização e disponibilização das regras do jogo, após a sua elaboração e experimentação pelas crianças, foi essencial para garantir que todos os participantes tivessem acesso claro e direto às orientações necessárias. No contexto específico descrito, onde crianças do 1.º CEB também se poderiam envolver com o jogo, as regras foram cuidadosamente anotadas pelo par pedagógico e afixadas num local visível, à altura dos alunos dessa faixa etária. Esse cuidado facilita o entendimento das instruções por parte das crianças mais velhas, permitindo-lhes participar plenamente e compreender as expectativas do jogo.

Além das regras, também foram disponibilizados os materiais necessários para a realização dos desafios propostos pelo jogo. Isso incluiu itens como cordas, arcos, bolas, entre outros, que são essenciais para a execução das atividades planeadas. A presença desses materiais junto ao jogo não facilita apenas a sua implementação prática, mas também encoraja as crianças a explorarem diferentes habilidades motoras e cognitivas enquanto participam das atividades. Essa abordagem não só promove um ambiente educativo dinâmico e estimulante, mas também demonstra o cuidado do educador em proporcionar oportunidades ricas de aprendizagem que são acessíveis e apropriadas para cada faixa etária envolvida. Ao organizar e disponibilizar de maneira clara as regras e os recursos necessários, o educador facilita uma experiência de jogo enriquecedora, onde todas as crianças podem se sentir motivadas e capazes de participar ativamente.

O "Jogo da Força" revelou-se uma atividade dinâmica e desafiadora para as crianças, proporcionando uma experiência educativa rica em aprendizagens físicas, cognitivas e sociais. Desde o início até o final do jogo, os participantes estavam constantemente em movimento e confrontados com desafios que estimulavam as suas próprias capacidades. Utilizando um dado que representava visualmente o número de bolinhas em cada face, as crianças praticavam o *subitizing*, reconhecendo quantidades sem a necessidade de contar, o que é fundamental para o desenvolvimento inicial das habilidades matemáticas.

Ao longo do percurso do jogo, as crianças tinham a oportunidade de ultrapassar os limites iniciais de repetições sugeridas, caso já dominassem o desafio proposto, incentivando-as a sempre procurarem melhorar as suas habilidades. O jogo culminava numa meta onde as crianças se transformavam em super-heróis, assumindo uma personagem e utilizando uma capa vermelha disponível. Esse momento envolvia o jogo dramático, uma parte crucial do desenvolvimento infantil, onde as crianças exploravam papéis, criavam histórias e exploravam as suas imaginações.

As regras para a última casa do jogo foram decididas em grupo, envolvendo a contribuição de várias ideias das crianças. Esse processo não só fortalece a colaboração e a capacidade de negociação entre elas, como também promove um ambiente onde todos se sentem incluídos e participativos no desenvolvimento das atividades.

No âmbito da Educação Física, o jogo destacou-se pelo reconhecimento e pela utilização do corpo, incentivando atividades cooperativas que promovem uma competição saudável. As crianças comprometeram-se a seguir as regras estabelecidas em conjunto, trabalhando em equipa para alcançar um objetivo comum e aprendendo a aceitar e superar desafios ao longo do processo.

Cada casa de jogo apresentava desafios com diferentes níveis de dificuldade, adaptados às capacidades e interesses das crianças, o que permitia que cada participante se envolvesse de maneira significativa e progressiva no jogo. Esse tipo de abordagem não só apoia o desenvolvimento físico e motor das crianças, mas também fortalece as suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, proporcionando uma experiência educativa integral e enriquecedora.

A participação das crianças em jogos, como o "Jogo da Força", não só promove o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento social e emocional, especialmente na área da Formação Pessoal e Social. Ao envolverem-se em jogos cooperativos, as crianças têm a oportunidade de colaborar com os seus pares, trabalhar em equipa e desenvolver habilidades de ajuda mútua. Isso inclui aprender a comunicar eficazmente, respeitar as opiniões e contribuições dos outros, e resolver conflitos de maneira construtiva. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a empatia, a capacidade de trabalhar em grupo e a gestão de emoções.

Além disso, os jogos frequentemente envolvem situações competitivas onde as crianças precisam lidar com a oposição, aprender a aceitar vitórias e derrotas, e desenvolver habilidades de autocontrolo e resiliência emocional. Como mencionado por Cordeiro (2007), essas experiências são oportunidades importantes para que as crianças expressem e aprendam a lidar com uma variedade de sentimentos, desde a frustração até a alegria e a camaradagem. Portanto, ao participar ativamente em jogos como o "Jogo da Força", as crianças não apenas melhoram as suas habilidades físicas e cognitivas, mas também desenvolvem aspetos fundamentais da sua personalidade e interação social, preparando-as para lidar com desafios e interações para o futuro.

Durante a realização do "Jogo da Força", adotou-se uma estratégia de trabalho em pequenos grupos para a pintura. Enquanto alguns grupos se dedicavam a essa tarefa, os outros permaneciam na sala envolvidos em outra atividade igualmente enriquecedora: a construção do livro "Da cabeça até aos pés", inspirado na obra do escritor Eric Carl, este livro documentava as pequenas, mas significativas, conquistas corporais das crianças ao longo do período. Estas realizações eram compartilhadas pelas crianças com a educadora e o par pedagógico em momentos de brincadeiras ou jogos espontâneos, muitas vezes iniciadas por frases como "Olha o que eu sei fazer". Esses momentos eram registrados em fotografias, que depois eram impressas e entregues às crianças para que elas pudessem recortá-las e colá-las nas suas páginas de cartolina, decorando-as ao seu gosto com furadores de formas (corações, estrelas, etc.) e folhas coloridas. Além disso, o projeto do livro foi estendido para um formato digital, apresentado aos pais no dia da divulgação do projeto. Durante essa apresentação, as crianças explicavam com as suas próprias palavras o conteúdo das páginas, que incluíam frases como "Eu sou a L., e consigo fazer o pino sem ficar tonta. E tu, consegues fazer assim?"; "Eu sou o P. e consigo estar ao pé-coxinho muito tempo. E tu, consegues fazer assim?"; "Eu sou o D., e consigo pendurar-me como os morcegos. E tu, consegues fazer assim?", seguindo o estilo do autor original.

A construção do livro não apenas promoveu diversas competências e atitudes entre as crianças, mas também reforçou valores de ajuda e solidariedade. A Sala dos Morcegos associou-se à causa "From Kibera With Love", uma iniciativa sugerida por um dos familiares das crianças para sensibilizá-las sobre outras realidades e incentivá-las a contribuir para melhorar as condições de vida de crianças em Kibera. Os fundos arrecadados com a venda do livro às famílias foram destinados integralmente à associação, em consonância com a importância da cooperação internacional para o desenvolvimento infantil em países menos favorecidos (UNICEF, 2019, p. 7).

A fase de partilha e divulgação do projeto – correspondente à fase IV da MTP – ocorreu maioritariamente no espaço exterior. As famílias foram convidadas a experimentar o "Jogo da Força" junto com as crianças, participando de forma competitiva e completando os desafios propostos. Essa interação fortaleceu os laços entre as famílias e as crianças, como demonstrado por exemplos de cooperação e orientação entre pais e filhos durante as atividades: "Anda mãe, vamos ser super-heróis!", dizia uma criança, enquanto outra mostrava à mãe como realizar um desafio específico.

No exterior, foi disposta uma manta onde as famílias puderam conferir as produções das crianças ao longo do período (Figura 24), incluindo tanto trabalhos planeados quanto criações espontâneas, que

antes adornavam as paredes da sala, refletindo a exposição contínua das suas experiências e projetos (Lino, 2013, p. 123). Próximo à manta, duas mesas apresentavam jogos: uma com o “Jogo do Esqueleto” e outra com o “Quem sou eu?” (versão corpo humano). A participação das crianças RL e GC no “Jogo do Esqueleto” foi notável, demonstrando a sua satisfação em ver as suas opiniões valorizadas.



Figura 24 – Partilha das produções das crianças com as famílias



Figura 25 – Exploração do “Jogo do Esqueleto”



Figura 26 – Visualização do livro digital – “Da cabeça até aos pés”

Após a exploração de todos os cantos do espaço exterior, os familiares foram convidados a entrar na Sala dos Morcegos, que tinha sido organizada como uma sala de cinema. Nesse ambiente acolhedor, foi proporcionada a visualização do livro digital intitulado "Da cabeça até aos pés". Durante a exibição, os pais puderam ver e celebrar o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos ao longo do ano, capturado de forma autêntica nas páginas do livro. As reações dos pais foram de grande orgulho e carinho, com muitos expressando a sua admiração com frases como "Boa, filha!", dita pela mãe da CO., além de trocas de beijos e abraços, reforçando os laços afetivos e demonstrando o quanto valorizavam as conquistas das suas crianças.

A articulação com as famílias desempenhou um papel fundamental em todo o percurso de desenvolvimento do projeto, evidenciado pelo envolvimento ativo dos familiares nas sugestões e parcerias que ajudaram a criar diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Este envolvimento não apenas possibilitou a promoção das "expressões culturais das populações que serve" (Niza, 2015, p. 208), mas também reforçou a importância da participação das famílias no contexto escolar.

Para as crianças, a presença dos familiares no seu ambiente escolar é um fator que contribui significativamente para o seu bem-estar. Como destacado por Mata e Pedro (2021, p. 6), "a criança que vê a sua educadora (...) de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar e que vale a pena aprender". A integração dos pais e familiares na vida escolar das crianças não só fortalece o vínculo entre casa e escola, como também promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e confiável para os pequenos.

Além disso, o uso da plataforma *ClassDojo* ao longo do ano letivo facilitou a comunicação contínua entre a escola e as famílias. Por meio de fotografias e vídeos, os pais puderam acompanhar de perto as experiências e progressos dos seus filhos, mesmo à distância, o que ajudou a estreitar ainda mais os laços e a manter os pais informados e envolvidos no processo educativo.

As experiências vivenciadas durante a PES refletiram as sólidas relações estabelecidas entre os pares, a educadora e assistente operacional, e o par pedagógico. Essas relações foram essenciais para criar um ambiente seguro e integrador para as crianças, possibilitando uma intervenção pedagógica eficaz. Através das ações desenvolvidas, as crianças foram ativamente envolvidas em todas as atividades, e as suas iniciativas foram valorizadas, refletindo os seus interesses e curiosidades. Os diferentes momentos e espaços planeados ao longo do projeto foram concebidos para oferecer uma variedade de atividades que convergissem em valores e comportamentos, criando contextos que favorecessem a aprendizagem. Foi

dada ênfase à valorização das diversas áreas de conteúdo propostas nas OCEPE, promovendo atividades significativas e contextualizadas que fomentassem a criatividade, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, a socialização e a integração social das crianças (Kishimoto, 1992, pp. 136-137).

Na Sala dos Morcegos, as crianças participavam ativamente no planeamento das atividades junto com a educadora e o par pedagógico, refletindo continuamente sobre as suas ações e descobertas. Esse processo incluía identificar o que compreendiam, o que não percebiam e quais áreas necessitavam de maior intervenção. Conforme exploravam e aprendiam, as crianças compartilhavam as suas teorias sobre o mundo e formulavam novas hipóteses, integrando a "pedagogia da escuta" (Lino, 2013, p. 127) durante toda a PES. Nessa abordagem, o educador deve criar oportunidades para que as crianças se expressem livremente, demonstrando sensibilidade para escutá-las e considerando-as como "sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e significado das experiências quotidianas que experiencia" (Lino, 2013, p. 127). Diariamente, as crianças tinham a possibilidade de escolher atividades e ações que desejavam experimentar. A equipa educativa, então, empenhava-se em atender a essas escolhas o mais rapidamente possível, priorizando a ação imediata em detrimento do planeamento prévio, caso isso se mostrasse mais vantajoso e significativo para o grupo. A sintonia entre escutar e observar foi fundamental nesse processo. À medida que observava o comportamento das crianças, a educadora registava as suas intervenções e experiências, seja por meio de fotografias ou anotações, permitindo, posteriormente, uma análise e interpretação detalhada das ações. Conforme destacado por Lino (2013), esse procedimento possibilita a adequação das propostas pedagógicas aos interesses e necessidades das crianças.

Valorizando a criança em todas as suas dimensões e momentos, seguiu-se o princípio de que a criança "é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos/ cem modos de pensar de jogar e de falar. / Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. / Cem mundos para descobrir. / Cem mundos para inventar. / Cem mundos para sonhar." (Magaluzzi, 1997).

No decorrer da ação educativa, as dimensões pessoais e profissionais estiveram profundamente interligadas, com a ética profissional se estendendo da ética pessoal (Caetano & Silva, 2009). A abordagem pedagógica baseou-se em processos reflexivos, inerentes à metodologia I-A, que envolveram questionar, confrontar e reformular concepções e pressupostos prévios na prática diária. Nesse contexto,

experimentou-se a plena interligação entre a "ética do cuidar" e a "ética do educar" (Marta & Lopes, 2014, p. 5346), conforme discutido no Capítulo I. Sentimentos foram acolhidos, afetos distribuídos, ritmos individuais respeitados e brincadeiras conjuntas vivenciadas. Esses elementos formaram as bases percebidas como o centro do currículo na Educação Pré-Escolar (EPE), onde o educador atua como um facilitador secundário, "andaimando as oportunidades educativas, conferindo uma autonomia crescente à criança, à medida que coconstroem conhecimento" (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22).

4. METARREFLEXÃO

Esta reflexão mostra a análise feita pela mestranda sobre o seu processo de formação inicial, focando a descrição do seu percurso de aprendizagem e o impacto no desenvolvimento de sua identidade pessoal e profissional. A reflexão surge como um momento de retrospectiva sobre as dificuldades e desafios enfrentados na prática, experienciados por meio das vivências pedagógicas e das oportunidades de trabalho com os diferentes agentes educativos, que contribuíram para o aperfeiçoamento do perfil de professor com dupla função. Além disso, serão destacadas as perspectivas futuras que a mestranda ainda deseja alcançar, enquanto profissional da educação, como resultado da evolução observada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Em relação aos objetivos da Unidade Curricular, a mestranda considera que foram plenamente atingidos, tanto ao longo da prática, quanto no presente documento. Recorda que, embora a identidade docente tenha aqui o seu ponto de partida, esta continua em constante desenvolvimento, já que a formação contínua é essencial para acompanhar o progresso educacional e responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Este princípio ressalta a importância de o professor adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa, ao analisar e avaliar suas práticas com o intuito de melhorá-las, em linha com a metodologia de Investigação-Ação (I-A).

Considerando que o educador-professor deve "saber observar e problematizar (ou seja, questionar a realidade e formular hipóteses explicativas)" (Estrela, 2015, p. 26), a mestranda procurou observar atentamente cada criança para oferecer ações adequadas às suas necessidades, alinhando com os seus interesses. Dessa forma, foram propostas atividades significativas, contextualizadas, inovadoras e diversificadas, valorizando a articulação curricular e tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Para facilitar esse processo, as informações extraídas dos documentos orientadores da instituição, as grelhas de observação, as notas de campo e as entrevistas informais com os professores cooperantes foram fundamentais. Esses recursos serviram como ferramentas úteis para aprimorar a fase de observação, permitindo o registo de situações e narrativas das crianças que se tornaram relevantes para a reflexão posterior.

Durante a PES, a mestranda experienciou uma transição educativa significativa entre dois contextos distintos, iniciando no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano, e, posteriormente, na EPE, crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. As diferenças entre esses níveis de ensino exigiram uma completa adaptação pessoal e profissional da estagiária, tanto na organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais, quanto das rotinas. A planificação das atividades também se revelou um desafio, uma vez que os ritmos de aprendizagem variavam significativamente, o que exigiu uma postura atenta e observadora para conhecer o grupo e suas particularidades, ajustando rapidamente a sua atuação. Contudo, apesar das dificuldades, a mestranda considera que essa transição educativa, do 1.º CEB para a EPE, foi benéfica para o seu desenvolvimento, pois possibilitou uma compreensão mais ampla dos dois contextos educativos e das diferenças entre o papel de educador e professor em cada um deles.

As atividades didático-pedagógicas descritas foram algumas das realizadas durante a PES, sendo idealizadas e planeadas de acordo com as características não apenas do grupo ou turma, mas também de cada criança individualmente, valorizando o seu papel como parte integrante de um contexto diverso e abrangente. Assim, foi adotada uma pedagogia inclusiva, baseada na ideia de que "o objetivo da inclusão não é eliminar as diferenças, mas permitir que todos (...) pertençam a uma comunidade educacional que reconhece e valoriza a sua individualidade" (Stainback et al., 1994, citado por Freire, 2008, p. 10). As ações desenvolvidas ao longo da PES resultaram de um processo colaborativo entre o par pedagógico, o professor e a educadora cooperantes, bem como as supervisoras, contando com o envolvimento ativo das crianças. Todos os intervenientes, por meio da partilha de conhecimentos, promoveram o diálogo e a reflexão, com o objetivo de melhorar a prática profissional docente. Esse processo formativo proporcionou à mestranda uma compreensão aprofundada sobre práticas educativas integradas, que, com intencionalidade educativa, favoreceram aprendizagens significativas para todas as crianças.

É importante destacar o impacto que essas atividades tiveram nas crianças, promovendo o seu desenvolvimento de forma holística, abrangendo todas as suas dimensões durante as experiências de aprendizagem. A mestranda acredita que o sucesso obtido também se deve ao uso da Metodologia de Trabalho por Projeto, que coloca a criança no centro do processo em todas as suas fases. A partir das suas curiosidades e ideias, surgiram projetos inovadores que ampliaram as aprendizagens, numa abordagem articulada dos conteúdos promovida por essa metodologia. Independentemente da etapa educativa, as crianças assumiram um papel central, participando plenamente na idealização, planeamento, conceção e avaliação dos projetos (Katz et al., 1998). Ao valorizar o progresso e o desenvolvimento formativo das crianças, a mestranda procurou equilibrar o conteúdo e o processo, a aprendizagem e o bem-estar, assim

como os processos críticos e criativos. A mestranda destaca as interações e as relações criadas com os grupos de crianças com quem trabalhou, numa rede de colaboração que favoreceu a aprendizagem mútua. Por fim, ressalta a importância de manter uma ligação contínua com as famílias e a comunidade, tanto escolar quanto não escolar, que também desempenharam um papel essencial na partilha de experiências com e para as crianças.

Durante a PES, a gestão do tempo revelou-se um desafio para a mestranda. No entanto, com o decorrer da PES e com o apoio dos professores cooperantes e do par pedagógico, essa dificuldade foi gradualmente superada, embora seja algo que ainda precisa continuar a aprimorar no futuro. A elaboração das planificações também se apresentou como um obstáculo, devido às diferenças na estrutura e organização entre os contextos educativos. No 1.º CEB, as planificações eram diárias e realizadas em colaboração com o par pedagógico e, posteriormente, com o professor cooperante, que desempenhou um papel fundamental na reflexão conjunta sobre as estratégias e metodologias a adotar, além de garantir o cumprimento dos documentos orientadores, como as AE e o PASEO. Já na EPE, o carácter semanal e a realização simultânea das planificações com a educadora e o par pedagógico tornaram a adaptação mais simples após as primeiras experiências. A flexibilidade do tempo dedicado a cada atividade na EPE facilitou o processo, pois a educadora não enfrentava a mesma "pressão" para seguir um currículo obrigatório, acompanhado das respetivas Aprendizagens Essenciais. Ainda assim, as planificações eram cuidadosamente elaboradas, onde o foco era promover atividades participativas centradas nas crianças e no desenvolvimento das competências previstas nas OCEPE.

A constante reflexão sobre a prática, promovida pela metodologia I-A, facilitou a introspeção em relação às escolhas feitas durante a ação, sendo essencial para o desenvolvimento da postura profissional e pedagógica da mestranda, adaptada a cada contexto. As reflexões ocorreram antes, durante e após a ação, permitindo à mestranda identificar os obstáculos e falhas enfrentados, que foram discutidos em reuniões com o par pedagógico, com os docentes cooperantes e as professoras supervisoras, em ambos os contextos. A troca de ideias, perspetivas e experiências foi crucial para desenvolver uma postura profissional crítica, através da qual a mestranda adquiriu maior consciência das suas falhas, com o objetivo de melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas. Assim, são evidentes as vantagens proporcionadas pela metodologia I-A na formação de uma educadora-professora investigadora (Alarcão, 2001), que, ao refletir e partilhar perspetivas, foi capaz de questionar, repensar e adaptar a sua prática para promover melhorias e se tornar uma profissional mais competente. Os erros transformaram-se em momentos de aprendizagem. A mestranda esforçou-se por inovar pedagogicamente e sair da sua zona de

conforto, avançando na construção da sua identidade profissional e, conseqüentemente, transformando a sua prática nos diversos contextos.

Observa-se que os paradigmas educacionais têm vindo a evoluir ao longo dos anos, refletindo uma inversão no papel do docente e da criança. A mestranda, enquanto futura educadora-professora, deu preferência a pedagogias participativas que colocam a criança no centro da ação, atribuindo-lhe um papel ativo e garantindo o seu envolvimento na "construção da aprendizagem através de uma experiência contínua e interativa" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Essas práticas visaram responder aos interesses e necessidades das crianças, adotando uma perspectiva inclusiva da educação. Assim, a mestranda planeou atividades que promovessem não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também as competências essenciais e transversais que formam um cidadão completo, em sintonia com as exigências da sociedade do século XXI (Oliveira Martins et al., 2019, p. 123).

Dessa forma, esta fase encerra-se com um profundo sentimento de gratidão por parte da mestranda, pela oportunidade de vivenciar experiências que a tornaram uma docente mais completa, desenvolvendo suas dimensões pessoal, social e profissional ao longo da PES. Essa etapa inicial de formação foi crucial para que a mestranda articulasse os conhecimentos teóricos e didáticos adquiridos tanto na licenciatura, quanto no primeiro ano do mestrado, aplicando-os durante a PES. Adotando uma abordagem pedagógica sustentada, a estagiária compreendeu a importância de levantar "questões éticas e vivenciar a ética" (Caetano & Silva, 2016 p. 54) no exercício da docência.

A realização da PES e do RE permitiu uma análise reflexiva que confirma que "a formação inicial não deve ser vista como um produto finalizado, mas como o início de um processo em construção" (Mesquita-Pires, 2007, p. 86), que deve ser continuamente ampliado e melhorado ao longo da carreira docente, por meio da formação contínua. A mestranda demonstrou uma preocupação constante em evoluir, evidenciada pelos momentos de reflexão ao longo da PES, que lhe proporcionarão a oportunidade de aprimorar e partilhar os seus conhecimentos com diferentes agentes educativos, com o objetivo de proporcionar às crianças o melhor que a sua profissão tem para dar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aistear & Síolta. (2015). Developing an emergent and inquiry-based curriculum. <https://www.aistearsiolta.ie/en/transitions/resources-for-sharing/developing-an-emergent-and-inquiry-based-curriculum1.pdf>
- Alarcão, I. (2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alves, M. P. , & De Ketele, J. M. (2011). Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto Editora.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; & Ribeiro, D. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org), *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Araújo, R. S. (2005). Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. Em *Vivências com Aprendizagem na Internet*, pp. 8-43. Edufal. ISBN:85-7177-235-5. <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1350/1/Viv%C3%A2ncias%20com%20aprendizagem%20na%20internet.pdf#page=8>
- Baden-Powell, R. (2005). *Escutismo para rapazes*. Corpo Nacional de Escutas.
- Barros, L. (2011). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. RCAAP. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5931>
- Barros, L. T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar* (Tese de Mestrado), Escola Superior de Educação).
- Bernardo, J. & Ramos, R. (2022). (Re)pensar práticas em educação de infância: o olhar de duas educadoras num jardim de infância na Noruega. *Cadernos de Educação de Infância*, 127, (setembro/dezembro), pp. 21-28.
- Bernardo, M. A., & Ramos, F. (2022). *Educação e desenvolvimento na infância: Perspetivas e práticas*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Caeiro, A. P. R., & Correia, I. M. T. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida: Contributos para a intervenção precoce na infância*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Caetano, A.P. , & Silva, M. L. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 45-54.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133/223>
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. (2014). Estudos sobre a Educação. *Nuances*, 2, 311-322.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN, 978 972.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, V, 1, 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Coutinho C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação – ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 445-479
- Cruz, A. M. (2005). *A educação infantil no contexto da diversidade*.

- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. Revista Interacções, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações Pedagógicas para a creche*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Dodge, B. (1995). Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. *The Distance Educator*, 1(2), 1-4. https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Ablex Publishing.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.a Ed.). Porto Editora.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.a ed.). Porto Editora.
- Ferrari, A., Rocha, R. e Lisboa, R. (2016). *Educação no século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar*/[organizador Young Digital Planet; tradução Danielle Mendes Sales]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. (2.ª Edição). Editora Moderna. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoSec21.pdf>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. FCT/FCG.
- Folque, M. A. (2014a). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951 - 975 . <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Fontes, M. (2000). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.ª Edição.). Livraria Martins Fontes Editora

- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica – O Caminho das Pedagogias Explícitas . In J. Oliveira-Formosinho (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9–24). Porto Editora.
- Freinet, C. (1993). *A Pedagogia do Bom Senso*. Estampa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, 1, 5–20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª Edição.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, A. (2010). *Fundamentos da educação infantil*. incompleto
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação. Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence based practice* (pp. 167–180). Sage Publications. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+\(Ed.\)+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYSlS7FsV&sig=hz_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+(Ed.)+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYSlS7FsV&sig=hz_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false)
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M. (1992). A importância do jogo para a educação infantil. *Cadernos brasileiros de terapia ocupacional*, 3(2). <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/download/46/801>
- Kravtsova, E. (2007). *Formação e prática pedagógica na educação infantil: Contextos e reflexões*.

- 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, M. P. (2015). Os desenhos das crianças na educação infantil: condições de produção e uso. *Anais do V Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação* – ISSN 2237-0420. http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2015812_3521_221608121_resesu.pdf
- Lillard, A. S., & Augusto, A. C. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lima, M. S. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no âmbito da Disciplina de Inglês*. Porto.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*, pp. 109-138. 4a edição. Coleção Infância. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Macêdo, C. L., & Dias, M. O. (2006). *Educação infantil: A formação do educador e a prática pedagógica*. Artmed.
- Malaguzzi, L. (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. ISBN: 978-972-742-466-5. Direção Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). Olhares Sobre a Educação em Torno da Formação de Professores. Escola Superior de Educação de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/?lang=pt>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1987). *Educação para a Cooperação: Perspetivas da Escola Moderna*. APME.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *A formação do professor de educação infantil: Contributos para a prática pedagógica*.
- Nogueira, I.C., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Quinta e Costa, M. (2019). Educar para a decisão – The mantle of expert. In N. Fraga (Org.), CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp. 513-524). CIE-UMa.: SPCE
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica—o caminho das pedagogias explícitas. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância—Construindo uma práxis de participação*, 9-24.
- Oliveira-Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., e Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pessoa, A.M. (1991). *Como organizar um trabalho em grupo?*. Coleção: Como fazer (no8). Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41116/1/Como%20organizar%20um%20trabalho%20de%20grupo.pdf>

Ramos, M. M. S. & Valente, A. C. (2011). *Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de*

Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 5 (1), 35-46.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da Educação Pré-Escolar para o 1o Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge

Rocha, C. D. (2015). *A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar* (Doctoral dissertation).ISO 690

Rodrigues, D. (2014). *A inclusão como Direito Humano Emergente*. Educação inclusiva, 5 (1), 6- 10.

Rodrigues, L. (2012). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. Conferência Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 1, 13-16. Ministério da Educação.

Rogers, C. (1983). *Terapia Centrada no Cliente*. (2a Ed.). Moraes Editores

Santos, V. T. D. (2015). *O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20532/1/MD_EDUMTE_II_2014_156.pdf

- Sarmento T. & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância*, pp 39-56. Coleção Infância. Porto Editora.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Por entre Características e Soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-267-8. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar eo 1o ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. Contexto.
- Strandberg, L. (2007). Vigotsky, um amigo da prática. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 17-19. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Vozes*.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, F. (2021). *Educação infantil e práticas pedagógicas: Reflexões e desafios*.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. L. & Ribeiro, I. (s/d). *DESENVOLVER - Compreensão da leitura*. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreens%C3%A3o%20da%20leitura%20LER.pdf>

Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 22-23. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.

Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. Em *Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5. Associação de Profissionais e Educadores de Infância.

5.1. REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

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

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro: Estabelece o regime jurídico da educação especial. Diário da República, 1.ª série, n.º 211.

Decreto-Lei no 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República no 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei no 75/2008, de 22 de abril. Diário da República no 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei no 17/2016, de 4 de Abril, Diário da República: no 65/2016, I Série. Educação. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei no 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo no 5908/2017, de 5 de julho, Diário da República no 128-2a Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações Pedagógicas para a creche*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, no 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Diário da República, no 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

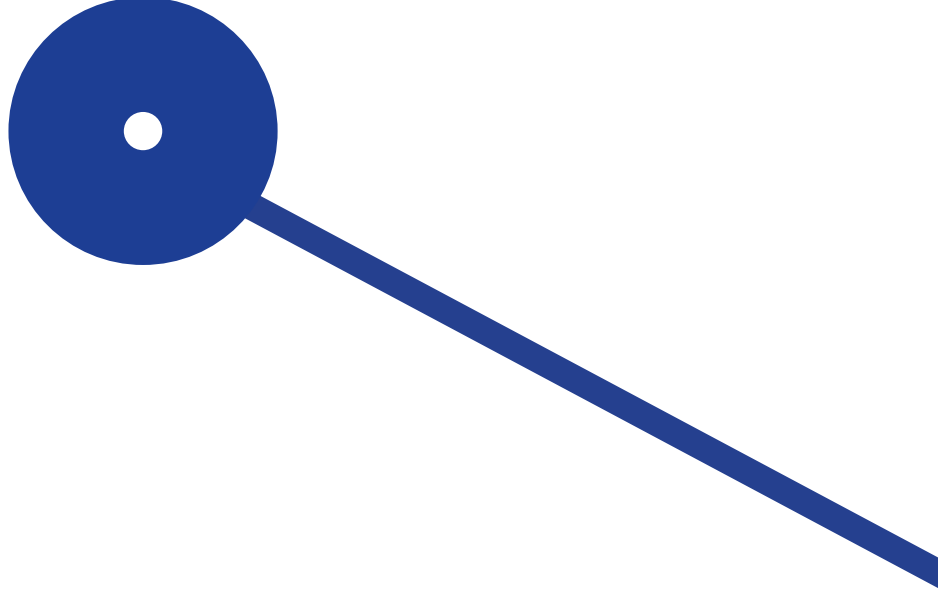
Lei no 5/97, de 10 de Fevereiro, Diário da República, no 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Mariana Pereira Reis



M