

M

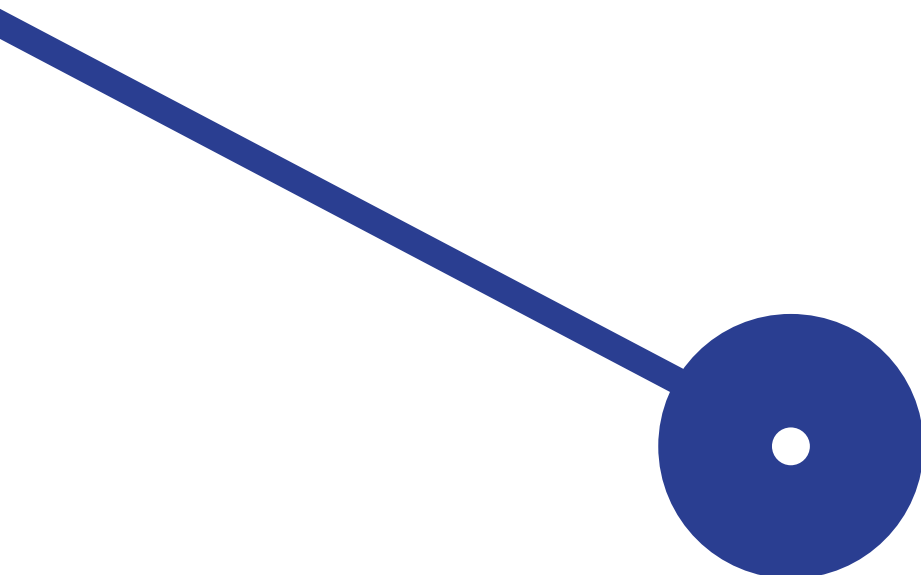
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Inês Gonçalves Carvalho

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Gonçalves Carvalho

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

"A educação não transforma o mundo.
A educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos, iniciei a concretização de um sonho que faz parte de mim desde sempre. Felizmente, nunca sonhei sozinha. Por isso, com o alcançar deste grande objetivo, muito tenho a agradecer.

À minha família, por, ao longo da minha vida, ter sido a base que sustentou e elevou todos os meus passos. À minha irmã, com quem aprendi a ser. Obrigada, Sara, por termos partilhado a infância mais feliz, que me fez sonhar ser proporcionadora do mesmo para outras crianças. Aos meus pais, pela educação que me proporcionaram, pelos esforços que fizeram para me dar tudo e por me apoiarem em todos os meus sonhos. Aos três, sou grata por todo o cuidado silencioso que, por vezes, eu nem notei que foi o que me permitiu chegar aqui.

Às minhas avós, São e Leta, minhas madrinhas de curso, por serem a minha maior referência e inspiração e por serem quem melhor sabe acalmar-me o coração. Ao avô Nando, por ser uma fonte de alegria que me inspira a viver intensamente. Ao avô Zé, por ser a estrela que ilumina o meu caminho de esperança.

Aos meus padrinhos, por acompanharem todos os meus passos e às pessoas que a vida se encarregou de tornar família por torcerem tanto pela minha felicidade.

Ao Diogo, o meu maior apoio ao longo deste ano marcado por um turbilhão de emoções, pela companhia, pelo colo, pela paciência, pelo cuidado, pelo amor. Obrigada por tornares tudo mais leve e por acreditares tanto em mim. À sua família, agradeço também por todo o carinho e apoio, em especial à Kika, que tanto me ajudou e orientou neste percurso.

Às minhas queridas iscas, Paula, Ana, Lima, Maria, Hipólito, Babi, Sousa e Tavares. Não encontro palavras para expressar o quanto sou grata por os nossos caminhos se terem cruzado neste percurso tão especial. Foram casa durante os últimos cinco anos e serão, para sempre, a memória mais bonita que levo da ESE. À Paula, a minha companheira desde o primeiro momento, não tenho palavras para agradecer por todas as vivências que tivemos a sorte de partilhar. Numa amizade profunda, ajudou-me a construir e reconstruir enquanto pessoa e

profissional. Os nossos caminhos distanciam-se agora, pela primeira vez em muito tempo, mas o companheirismo permanece para o resto da vida.

A todos os amigos que fiz neste caminho, pelo tanto que enriqueceram a minha vivência académica e por terem tornado estes anos memoráveis. Aos meus amigos de longa data, pelo apoio constante na concretização deste sonho que há tantos anos sonho comigo.

A todas as pessoas que participaram na minha educação formal e não formal, por me terem sido exemplo de como a educação deve ser. Sou particularmente grata à minha educadora de infância, Educadora Sónia, que tanto me ensinou na minha infância e com quem tive a sorte de voltar a aprender nesta etapa inicial do meu percurso profissional.

Às minhas orientadoras institucionais, Professora Vânia Graça e Professora Cristina Alves, por toda a orientação e pelos contributos valiosos que contribuíram para a melhoria contínua da minha prática e para a construção da minha identidade profissional.

À professora e à educadora que comigo cooperaram, por me terem aberto as portas das suas salas e, com tanto carinho, me terem transmitido tantos ensinamentos. À assistente operacional e a todo o restante pessoal docente e não docente, agradeço pela forma como me acolheram e me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar este percurso, pelo tanto que aprendemos e crescemos juntas. O meu sonho é simples: contribuir para a realização dos sonhos de todas as crianças que cruzarem o meu caminho.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, contemplada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento é um requisito indispensável para a obtenção do grau de mestre com perfil duplo docente nas duas valências referidas e tem como principal propósito refletir a experiência pedagógica vivenciada pela mestranda na fase inicial da sua formação profissional. Face ao referido, este documento pretende refletir criticamente sobre a prática educativa, sustentada em pressupostos teóricos e nos documentos orientadores curriculares vigentes, com vista à sua melhoria, tendo por base a Metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia entende a formação docente como um processo cíclico e contínuo, adaptado às especificidades de cada contexto, apoiando-se na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação das práticas. Paralelamente, a Metodologia de Trabalho de Projeto e a utilização de metodologias ativas permitiram promover aprendizagens significativas, centradas na criança enquanto agente do seu próprio desenvolvimento, segundo um paradigma socioconstrutivista. Além disso, neste percurso formativo, destacou-se a promoção do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos: o par pedagógico, as crianças, as orientadoras cooperantes, as orientadoras institucionais, as famílias e a comunidade. Por sua vez, a valorização do envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo e a colaboração com todos os intervenientes supramencionados assumiram especial relevância no enriquecimento das práticas pedagógicas. Assim, a prática reflexiva da mestranda ao longo do percurso educativo permitiu que desenvolvesse saberes profissionais e pessoais essenciais no processo de construção da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Metodologia de Trabalho de Projeto; Paradigma socioconstrutivista; Prática Educativa; Trabalho colaborativo

ABSTRACT

This internship report was written as part of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, included in the syllabus for the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. This document is an indispensable requirement for obtaining a master's degree with a twofold teaching profile in the two areas mentioned above and its main purpose is to reflect the pedagogical experience that the master's student had during the initial phase of her professional training. In view of the above, this document aims to critically reflect on educational practice, based on theoretical assumptions and current curriculum guidelines, with a view to improving it, using Action Research Methodology as a basis. This methodology sees teacher training as a cyclical and continuous process, adapted to the specificities of each context, based on observation, planning, action, reflection and evaluation practices. At the same time, the Project Based Learning and the use of active methodologies made it possible to promote meaningful learning, centred on the child as the agent of their own development, according to a socio-constructivist paradigm. In addition, this training course highlighted the promotion of collaborative work between the various educational agents: the teaching pair, the children, the co-operating tutors, the institutional tutors, the families and the community. In turn, valuing the involvement of families and the community in the educational process and collaborating with all the above-mentioned players were particularly important in enriching teaching practices. Thus, the master's student's reflective practice throughout her educational career has allowed her to develop professional and personal knowledge that is essential in the process of building her professional identity.

Keywords: Collaborative work; Development; Educational Practice; Project Based Learning; Socioconstructivist paradigm

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Uma ponte para um mundo melhor.....	55
Figura 2 – Ativistas pelos Direitos Humanos	58
Figura 3 – Árvore de valores: cultivando respeito e empatia	61
Figura 4 – Avaliação do projeto.....	63
Figura 5 – Pintura com plantas.....	68
Figura 6 – Comparação dos registos inicial e final de duas crianças.....	70
Figura 7 – Tarefas realizadas com a florista	72
Figura 8 – Interesse das crianças pelo camião de recolha de resíduos.....	73
Figura 9 – “Camiões de recolha de resíduos” e percurso delineado	75
Figura 10 – Exploração autónoma das plantas.....	78

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF - Atividades de Apoio e Animação à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo do Agrupamento

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	22
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	36
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	47
3.1. O PERCURSO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
3.2. O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	64
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014 (2014), constitui um requisito fundamental para a profissionalização docente com habilitação profissional nas duas valências de ensino, conferindo o grau de mestre com um perfil duplo docente. Além disso, o mesmo tem como principal objetivo retratar o percurso desenvolvido pela mestranda, durante a PES, nos contextos que acompanhou e que determinaram o seu crescimento pessoal e profissional.

Deste modo, a PES valoriza e mobiliza os saberes construídos ao longo do percurso académico da mestranda, assim como as suas experiências pessoais e profissionais, promovendo uma formação holística e especializada nos dois níveis educativos. Por sua vez, a PES tem como finalidade promover a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na ação educativa, permitindo o desenvolvimento de práticas intencionais, inclusivas e equitativas, ajustadas à diversidade dos intervenientes (Ficha de Unidade Curricular). Permite, assim, a construção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa, no sentido de facilitar a resposta aos desafios inerentes à complexidade da prática docente. Deste modo, este percurso formativo valoriza a coconstrução de saberes profissionais e a investigação qualitativa das práticas, planificando e avaliando de forma reflexiva e contextualizada com vista à melhoria das mesmas. Ademais, a problematização dos desafios da prática educativa permite o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida (Ficha de Unidade Curricular).

Neste seguimento, o relatório que se apresenta resulta da articulação entre os referenciais teóricos que fundamentaram a ação educativa e as vivências formativas refletidas nessa ação. A PES decorreu nos dois níveis educativos a que o mestrado habilita, no 1º CEB e na EPE, ao longo do qual foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos tidos em consideração neste documento, explorados mais detalhadamente no capítulo II.

Assim, no que diz respeito à estrutura deste relatório, este organiza-se em três capítulos, estruturados de forma diferenciada consoante a natureza dos conteúdos abordados. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico e legal que sustentou a ação pedagógica realizada ao longo da PES. Este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos, iniciando-se com uma abordagem aos pressupostos comuns aos dois níveis educativos, seguindo-se a apresentação das especificidades de cada um deles.

No que concerne ao segundo capítulo, é realizada a caracterização do contexto no qual a PES foi desenvolvida, iniciando-se com a apresentação de uma visão geral sobre o agrupamento de escolas, ao qual pertencem as duas instituições cooperantes. Posteriormente, é feita uma caracterização dos dois contextos educativos, evidenciando-se as rotinas, as necessidades, os interesses e as motivações dos grupos de crianças. Além disso, é aprofundada a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), dando enfoque à sua natureza cíclica e ao seu contributo fundamental para a construção de uma prática docente reflexiva, contextualizada e em constante evolução.

Já no terceiro capítulo são apresentadas, descritas e refletidas criticamente algumas das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos da PES. Este capítulo estrutura-se em dois subcapítulos que correspondem, respetivamente, à análise das práticas implementadas no 1º CEB e na EPE, ordem pela qual se realizou a PES. Em cada um, é perceptível a mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), assim como a articulação com o quadro concetual apresentado no Capítulo I e com as especificidades dos contextos educativos caracterizados no Capítulo II.

Por fim, na metarreflexão, a mestranda reflete, de forma global e crítica, sobre o percurso formativo vivenciado no decorrer da PES, em ambos os contextos, destacando os desafios superados, as potencialidades evidenciadas e as aprendizagens desenvolvidas. Também se encontram as referências bibliográficas e a documentação legal que foram mobilizados para a estruturação e redação do presente relatório.

Assim, esta reflexão enaltece o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda ao longo deste percurso, com foco na construção da sua identidade profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para que um docente promova práticas educativas intencionadas, inclusivas e conscientes, tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças, é imprescindível que possua um quadro teórico e conceitual sólido, acompanhado de uma postura crítica e reflexiva.

Neste sentido, o presente capítulo visa retratar o enquadramento teórico-legal que sustenta a prática educativa, encontrando-se subdividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo será feito um enquadramento teórico e legal dos dois níveis de ensino, refletindo sobre a constante construção da educação. Já no segundo serão abordadas as especificidades da ação pedagógica no 1º CEB e no terceiro as especificidades da EPE.

1.1. A EDUCAÇÃO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

A educação é, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), um direito fundamental de todas as crianças. De acordo com o 29º artigo desta convenção, a educação deve ter como objetivo estimular o crescimento integral da personalidade da criança, valorizando “os seus dons e aptidões mentais e físicos” (UNICEF, 2019, p. 24). Ademais, tal como é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 1986), a educação, além de promover o desenvolvimento integral da personalidade, contribui para a formação social e cívica e para a construção de uma sociedade mais democrática.

Neste sentido, uma educação tradicional não se enquadra mais nos desafios enfrentados atualmente, surgindo uma abordagem socioconstrutivista. A abordagem transmissiva caracteriza-se por ser inflexível, na qual predomina a autoridade do professor. Neste modelo, o professor é, por isso, o centro do ensino e é tido como uma pessoa sábia e que transmite a sua sabedoria e dá instruções aos alunos, para que a possam memorizar (Varela, 2013). Por sua vez, estes são ensinados através da assimilação e reprodução dos conhecimentos de forma abstrata, sem qualquer tipo de diferenciação pedagógica ou contextualização do ensino, revelando-se a interação professor-aluno numa relação vertical, com base na disciplina, ordem e obediência (Varela, 2013 & Saviani, 2008).

Em contrapartida, a abordagem socioconstrutivista defende a construção do conhecimento como um processo social, considerando os contextos e o quotidiano das crianças, no qual é valorizado o aprender a aprender, em que a criança é a construtora da sua aprendizagem. Desta forma, a relação docente-discente passa a ser de diálogo e colaboração, no qual o adulto é o mediador das aprendizagens, promovendo o desenvolvimento autónomo das crianças. Na teoria socioconstrutivista as crianças aprendem umas com as outras, valorizando-se a dimensão social da aprendizagem (Cunha et al. 2018).

Na EPE, a autonomia é, especialmente, promovida através do brincar, uma vez que esta é uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças. Trata-se de um direito da criança, reconhecido na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019) como “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 25). Esta é a atividade na qual as crianças “se apropriam da realidade, bem como a assimilam e recriam” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 55), refletindo sobre o seu quotidiano, formulando questões e relacionando-se com os outros. A formulação de questões é, precisamente, nesta visão, o ponto de partida da aprendizagem, quando privilegia os interesses e curiosidades das crianças e instiga um pensamento reflexivo, capacitando-as para um espírito crítico e criativo (Alarcão, 1996). Como refere Alarcão (1996) “são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir” (p. 182). A perspetiva da criança enquanto centro da aprendizagem encontra as principais sustentações nas teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner.

Piaget foi o precursor do conceito de construtivismo, que pressupõe que aprender implica a compreensão da realidade, baseada em experiências e saberes previamente adquiridos (Coll et al., 2001). Assim, o conhecimento só é construído se as crianças forem envolvidas ativamente num processo constante de exploração e experimentação. Ademais, a aprendizagem é construída, nesta perspetiva, através da manipulação de objetos, da formulação de perguntas, na pesquisa por respostas para as mesmas e na comparação dos seus resultados com os de outras crianças, sendo, por isso, uma teoria que defende que só se

aprende a partir da interação do sujeito com os objetos e com os outros (Brito et al., 2009). Segundo Cunha et al. (2018), “para Piaget, além da inteligência e das ações, os sentimentos, as relações sociais e a moral são indispensáveis para um processo de aprendizagem” (p. 55).

No seguimento dos contributos de Piaget e Vygotsky, a dimensão social revela-se importante, defendendo que as interações com os outros impulsionam a criação de novos conceitos (Brito et al., 2009) e que a aprendizagem ocorre num “meio sócio-histórico-cultural” (Cunha et al. 2018, p. 57), salientando também a relevância do meio. Vygotsky apresenta, assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que representa o intervalo entre dois níveis – “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” (Vygotsky, 1998, p. 112). A ZDP representa, portanto, as potencialidades que uma pessoa está apta a desenvolver, apesar de não ter competências para a aquisição autónoma das mesmas. Desta forma, Vygotsky destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre através das interações sociais, sustentando o conceito de socioconstrutivismo. Não obstante, para o processo de ensino-aprendizagem, o indivíduo precisa de algum conhecimento prévio relacionado que lhe permita estabelecer conexões e assimilar novas informações sobre o tema (Rodrigues et al., 2021). Vygotsky refere, ainda, que “é impossível dissociar ensino de aprendizagem, da mesma forma que não se pode absolutizar quem ensina e quem aprende” (Cunha et al. 2018, p. 56).

A estes paradigmas, Bruner acresce a noção de aprendizagem por descoberta, salientando o cariz curioso e investigativo que a aprendizagem deve ter. Este método promove uma participação ativa das crianças na produção de conhecimentos, do mesmo modo que reforça a confiança nos resultados obtidos por elas, sublimando o papel ativo das mesmas no seu processo educativo (Brito et al., 2009). Bruner reconhece, então, a aprendizagem por descoberta como uma abordagem na qual as crianças partem de problemas para os quais são incentivadas a procurar soluções de forma cooperada com os outros (Borba & Goi, 2021). Este autor refere, assim, a relevância de esses problemas serem apresentados às crianças “em

termos que elas compreendam” (Bruner, 1977, p. 56), de modo a entusiasamá-las para o seu desenvolvimento.

Atualmente, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 1986):

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 3067).

Deste modo, é necessário que os profissionais de educação proporcionem às crianças experiências pedagógicas reflexivas, intencionais e diferenciadas, de forma a corresponderem às necessidades e direitos das crianças. Flores et al. (2013) realçam a influência da identidade docente, que reflete a forma como cada pessoa, ou grupo de pessoas, se desenvolve e molda o seu próprio caminho na sua atividade profissional. A urgência da identidade relaciona-se com a necessidade de adaptação, inovação e mudança numa era de globalização. Além disso, a dimensão temporal e espacial é inerente à construção da identidade profissional, assim como as crenças, os valores e as experiências do próprio (Flores et al., 2013).

Apesar da identidade profissional ser desenvolvida ao longo da vida, estão definidos perfis de competência essenciais para o desempenho de funções docentes no Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), que refere quatro dimensões fundamentais no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Estas dimensões correspondem à Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001). Estes aspetos definem referenciais comuns que orientam a prática docente, destacando a promoção de aprendizagens significativas, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, além de valorizar a participação ativa na comunidade escolar, a formação contínua e a reflexão crítica como pilares essenciais para o aperfeiçoamento profissional e ético.

Perante a transformação da conceção de professor, “fruto do ritmo vertiginoso das alterações e exigências sucessivas da sociedade globalizada” (Resende et al., 2014, p. 2), a formação

contínua docente é essencial para dar resposta à constante mudança dos paradigmas (Varela, 2013). De acordo com Resende et al. (2014), este é um processo que se inicia mesmo antes da formação inicial, é reforçado com esta etapa e prolonga-se por toda a trajetória profissional do docente. Ademais, o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001) menciona a “indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p. 5569).

No que se refere à formação inicial, o Decreto-Lei nº 79/2014 (2014) reconhece a habilitação profissional para a docência a quem detenha a licenciatura na área da docência, o grau de mestre na especialidade correspondente, que visa aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a mesma e a prática supervisionada no contexto educativo. No caso da mestranda, o seu segundo ciclo de formação inicial habilita-a para a dupla docência em EPE e Ensino do 1º CEB. Desta forma, a PES é realizada nos dois contextos educativos, revelando-se uma “fase primordial na trajetória formativa da identidade docente” (Ferreira & Ferraz, 2021, p. 302).

Aliada à formação contínua, também a coconstrução com o outro influencia a identidade de um docente, no sentido em que as interações pessoais e os julgamentos, orientações e autodefinições dos outros contribuem para a estruturação da identidade (Flores et al., 2013). Uma vez que a monodocência é um regime solitário e desgastante, é essencial que se promova um trabalho colaborativo entre os docentes, favorecendo a interajuda e discussão entre estes, no sentido de tornar o processo educativo mais leve e eficiente. Também no desenvolvimento da PES a colaboração foi fundamental, sendo muito valorizada pela mestranda, principalmente na oportunidade da realização da mesma em par pedagógico, assim como na relação colaborativa com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais.

Associado à importância da adaptação constante da prática educativa surge o conceito de diferenciação pedagógica, não numa perspetiva global, mas na de uma prática intencional e flexível às necessidades de cada criança. A diferenciação pedagógica consiste, segundo Henrique (2011), num processo que procura que se estabeleçam diferentes recursos e estratégias de ensino-aprendizagem para que todos os alunos atinjam os mesmos objetivos, considerando as suas diferenças e singularidades, assumindo “a heterogeneidade como um

recurso fundamental da aprendizagem” (p. 170). Desta forma, através de uma pedagogia adaptada às necessidades individuais das crianças, em cooperação entre as mesmas e estas e o docente, é possível a inclusão, integração e participação democrática (Niza, 2012). Deste modo, a adequação pedagógica consiste na planificação consoante a reflexão sobre as “características e necessidades dos alunos e dos ambientes onde eles interagem” (Correia, 2003, p. 13).

A diferenciação pedagógica está inerentemente relacionada com a inclusão. O Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) relativo à educação inclusiva, enfatiza o direito à educação e valoriza a diversidade. Este decreto-lei tem como princípios orientadores da educação inclusiva a “educabilidade universal”, ou seja, reconhece o potencial de todas as crianças para a aprendizagem, a promoção da “equidade” na igualdade de oportunidades, a “inclusão” como um direito das crianças, a “personalização”, isto é, a organização educativa focada na criança, a “flexibilidade” na gestão “do currículo, dos espaços e dos tempos escolares”, a “autodeterminação”, tendo em consideração os interesses, a autonomia e a participação das crianças, o “envolvimento parental”, respeitando o direito à participação e à informação que os encarregados de educação detêm e a “interferência mínima” no cuidado e respeito pela vida das crianças (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2920). De facto, a inclusão é um direito de todas as crianças que privilegia o desenvolvimento integral das mesmas nas dimensões “do saber, do saber fazer e do saber estar” (Pereira et al., 2018, p. 11), respeitando a diversidade e promovendo, assim, a equidade e a democracia (Pereira et al., 2018). A heterogeneidade entre os alunos é, portanto, extremamente valiosa, contribuindo para a criação de comunidades escolares mais enriquecedoras e produtivas (Correia, 2003).

Para uma escola com essas características, é igualmente fundamental que se valorize a articulação curricular, que promove um desenvolvimento das crianças mais enriquecedor e produtivo. Alonso (1996, citado por Bravo, 2010) refere três tipos de articulação curricular – vertical, horizontal e lateral. O primeiro diz respeito à articulação de saberes entre os vários níveis de ensino, enquanto o segundo se refere à organização do currículo de modo a conectar as competências, conhecimentos e atitudes otimizadas em diversas atividades curriculares. Já a articulação lateral implica o aperfeiçoamento do currículo com base nas experiências e

conhecimentos prévios dos alunos, contextualizando o ensino ao cotidiano destes. Deste modo, a articulação curricular corresponde à necessidade da construção vinculada do saber durante todo o processo educativo, cabendo, sobretudo, ao professor ou educador garantir que as crianças aprendem de forma holística (Bravo, 2010).

A articulação vertical corresponde, assim, à transição educativa entre os vários níveis de ensino, estruturando os saberes de um mesmo domínio de forma sequencial e contínua (UNESCO, 2016). Deste modo, a articulação entre os diferentes ciclos segue uma sequência progressiva, em que cada um complementa, amplia e aprofunda o anterior, promovendo uma visão integrada e contínua do ensino (Lei nº 46/86, 1986). A transição educativa é um processo complexo para as crianças, pelo que é função dos educadores e professores promover uma mudança tranquila e segura. Assim, no caso concreto da transição entre a EPE e o 1º CEB, esta apresenta diversas mudanças ao nível das intenções, metodologias e organização pedagógica (Serra, 2004). Torna-se, pois, fundamental que as crianças conheçam as diferenças entre os dois níveis educativos, para que se possam ambientar para a transição. Esse conhecimento deve partir da própria curiosidade das crianças, sendo importante que os docentes estimulem esse interesse. Para isto, é de prezar que estabeleçam uma atitude pedagógica específica para a planificação colaborativa de atividades integradas (Serra, 2004), dando a conhecer às crianças os espaços, assim como a equipa educativa que as irão receber na etapa seguinte, caso estes sejam diferentes.

Neste sentido, a frequência de um mestrado que confere à mestranda o perfil duplo nos dois níveis educativos é uma mais-valia neste processo, uma vez que lhe permite compreender as semelhanças e diferenças entre a EPE e o 1º CEB, enriquecendo-a e capacitando-a para atuar de um modo favorável ao desenvolvimento das crianças (Sim-Sim, 2010). Ainda assim, os educadores e professores não são os únicos responsáveis pelo sucesso de transições prósperas para as crianças, assumindo também as famílias uma função substancial. Na verdade, a colaboração entre os profissionais de educação e as famílias permite que se possa atenuar mais facilmente os receios, medos e ansiedades que as crianças sentem com esta mudança (Sim-Sim, 2010).

Como referido no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), a participação e cooperação dos EE no processo educativo é um direito destes, assim como um dever. Efetivamente, a participação ativa das famílias na educação das crianças é indispensável, sendo fundamental que a escola promova uma relação de colaboração e comunicação com as mesmas (Pereira et al., 2018). Desta forma, as figuras parentais ou os EE são referências centrais na vida das crianças, pelo que assumem uma função crucial no apoio face aos constantes desafios da educação, como a relação com docentes e com os seus pares e como as novas atividades e dificuldades que vão surgindo (Mata & Pedro, 2021). Assim, a criação de vínculos de confiança entre os educadores e os EE permite que ambos conheçam e compreendam melhor as crianças, possibilitando o desenvolvimento de estratégias educativas eficientes, centradas nas mesmas, nas suas aptidões e fragilidades, permitindo também “criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança” (Mata & Pedro, 2021, p. 11). Sarmiento (2009) refere, ainda, a necessidade do reconhecimento das famílias como

parceiras co-construtoras da educação das crianças, ou seja, como actores sociais que também devem ser autores dos processos educativos formais, promovendo o seu desenvolvimento individual e colectivo, contribuindo para a transformação da escola em tempo e espaço de permanente construção e reconstrução da comunidade. (p. 53)

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner salienta, também, as transformações do meio como contributo para o desenvolvimento pessoal, pelo que a renovação dos contextos influencia a evolução dos indivíduos. Assim sendo, é necessário que se conheça o ecossistema das crianças, tendo o autor considerado quatro níveis estruturais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Estes fazem referência a relações que vão desde as relações interpessoais, as relações entre contextos, as relações alheias às crianças que influenciam os seus contextos e até às atitudes e ideologias da sociedade em que se inserem (Portugal, 1992).

Neste seguimento, a relação pedagógica docente-discente, atualmente, preza-se por um relacionamento com alicerces na confiança, no diálogo, na negociação das práticas educativas e, portanto, na colaboração. Como foi já referido, o docente necessita de conhecer as crianças para promover um ambiente educativo propício ao processo de ensino-aprendizagem, sendo um facilitador do mesmo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Como referido anteriormente, a necessidade de adaptação à modernização é importante para a adequação das experiências educativas, já que “somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7). Neste sentido, a escola tem a responsabilidade social de se adaptar a essas mudanças globais, sendo necessária a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas práticas educativas, exigindo a formação dos docentes para os apoiar na aplicação de novas estratégias e recursos educativos (Flores et al., 2013). Numa perspetiva de que as TIC “têm contribuído para mudar a escola e o seu papel na sociedade” (Ponte, 2002, p. 7), permitindo a exploração, a investigação, o debate, a reflexão crítica e a comunicação, os profissionais de educação necessitam de conhecer as suas potencialidades pedagógicas. Deste modo, este conhecimento permite que as TIC sejam usadas como uma ferramenta de aprendizagem que estimula a autonomia e a “concretização de um currículo centrado no aluno” (Ponte, 2002, p. 10). Como refere Amante (2007), “uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (p. 114).

Também as metodologias utilizadas precisam de se alinhar aos objetivos, incentivando a capacidade de tomar decisões e avaliar resultados, a proatividade e a iniciativa das crianças, através da experimentação e de atividades cada vez mais desafiantes. Nesta perspetiva, a adoção de metodologias ativas permite “avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18), centrando a aprendizagem nas crianças, implicando-as, estimulando-as e promovendo o diálogo com elas. Neste âmbito, a utilização de metodologias ativas potencia uma aprendizagem que decorre de problemas e situações reais que são apresentados com recurso a atividades, desafios, questões ou jogos, realizados individualmente ou em grupo. Na adoção destas metodologias, é essencial que o docente assuma uma posição de mediador e orientador das aprendizagens, através de processo educativo que tem as crianças como centro das suas aprendizagens (Moran, 2015).

Considerando que a pedagogia “é relacional” (UNESCO, 2022, p. 49), esta “deve estar fundamentada na cooperação e na solidariedade” (p. 48). Neste seguimento, o processo

educativo deve ser coconstruído com os outros, tal como é pressuposto na MTP. Esta é uma metodologia predominante no processo educativo, que se centra na resolução de problemas reais a partir do envolvimento ativo de todos os participantes (Rangel & Gonçalves, 2011; Vasconcelos et al., 2012), tendo sido crucial na PES da mestranda. Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia permite “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8). Além disso, a MTP designa diversas etapas interligadas entre si, que devem ser vistas como partes de um processo contínuo. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a concretização de um projeto desenvolve-se em quatro fases: I – definição do problema; II – planificação e desenvolvimento do trabalho; III – execução; IV – resultados e produtos/divulgação/avaliação. A primeira fase corresponde à formulação de questões a investigar e ao reconhecimento dos conceitos prévios das crianças acerca do tema. Na segunda fase fazem-se previsões e elaboram-se mapas conceituais que auxiliam na organização da execução. Já na execução, como o nome indica, as crianças efetivam a planificação, registando os resultados das suas pesquisas e confrontando-os com as suas ideias prévias. Por fim, a etapa da divulgação diz respeito à partilha dos conhecimentos adquiridos à comunidade educativa, seguindo-se a avaliação do processo e o balanço das aprendizagens construídas, na qual as crianças desenvolvem a capacidade de refletir criticamente sobre o percurso e os ensinamentos retirados (Mateus, 2020). Nesta fase “formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Na linha de pensamento de Rangel e Gonçalves (2011), a implementação da MTP assegura a promoção de uma educação “motivada e aberta”, “participada e partilhada”, “cooperativa e em interação” e “integrada e integral” (pp. 23-24).

Uma outra perspetiva educativa participativa é a Pedagogia-em-Participação. Esta pretende a formação de ambientes pedagógicos em que as interações e projetos colaborativos são alicerces importantes para que as crianças coconstruam com os outros aprendizagens significativas e que valorizem e celebrem os seus sucessos. Tem, por isso, como missão promover a igualdade e acolher a diversidade de todos os intervenientes, visando o respeito pelos direitos humanos e pelos direitos da criança. A Pedagogia-em-Participação tem no centro dos seus valores a democracia, que tanto é propiciada pelas finalidades educativas do

ensino como pela participação ativa quotidiana de todos os intervenientes, sendo vista como uma forma de convivência baseada na crença do potencial humano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De modo a concluir a fundamentação teórica de alguns paradigmas de pedagogia apresentados, torna-se relevante mencionar os quatro pilares da educação, segundo Delors et al. (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes são pilares indissociáveis entre si que sustentam a educação ao longo da vida, no sentido de cada pessoa se tornar autónoma na sua aprendizagem, desenvolvendo competências colaborativas para superar desafios e gerir conflitos, tendo em conta as suas potencialidades. Estes pilares são de ter em conta tanto para a educação das crianças como para a definição de identidade dos próprios docentes.

Apresentados alguns pressupostos teóricos e legais que estabelecem similitudes da docência nos dois níveis educativos, a EPE e o 1º CEB têm características muito particulares, sendo também importante que se notem as suas diferenças, pelo que, seguidamente, serão refletidas algumas especificidades destas duas valências de ensino.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o ensino básico é de cariz universal, obrigatório e gratuito, assegurando o direito das crianças à educação. Desta forma, as crianças ingressam neste nível de ensino se tiverem completado seis anos de idade até 15 de setembro desse ano, frequentando o 1º dos três ciclos sequenciais que compõem o ensino básico. Este tem quatro anos, sendo que após a sua conclusão os alunos dão continuidade à sua escolaridade obrigatória. Este nível educativo tem como objetivos “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” (Decreto-Lei nº 46/86, 1986, p. 3070). O 1º CEB particulariza-se por ser um ensino globalizante e com regime de monodocência, apesar de poder ser coadjuvado em áreas especializadas, como a Educação Artística, a Educação Física e o Inglês.

A monodocência, como referido no subcapítulo anterior, é um regime solitário e desafiante, no entanto, pode também ser muito vantajoso, no sentido em que o professor pode estabelecer laços afetivos mais fortes com as crianças, conhecendo-as melhor e, por isso, favorecendo a planificação de práticas educativas mais diferenciadas e focadas nos interesses das mesmas. Neste regime, torna-se também da responsabilidade do professor a gestão curricular de todas as aprendizagens essenciais definidas para este nível de ensino, não esquecendo a natureza histórico-social do currículo (Roldão & Almeida, 2018).

A matriz curricular-base do 1º CEB estipula as componentes do currículo que devem ser desenvolvidas de forma articulada e global, as áreas disciplinares e disciplinas, bem como a carga horária prevista para este nível de ensino. Assim, a carga horária semanal distribui-se por sete horas atribuídas às disciplinas de Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, um mínimo de uma hora e meia ao Apoio ao Estudo e uma hora de Oferta Complementar. Nos 3º e 4º anos de escolaridade, a disciplina de Inglês passa a integrar o currículo, pelo que lhe são atribuídas duas horas semanais, que devem ser lecionadas “por um docente com formação específica para tal” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2933). Ademais, “as matrizes curriculares-base inscrevem a Educação Moral e Religiosa como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2933). Assim, são estipuladas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) uma carga horária entre cinco e sete horas e meia nos 1º e 2º anos e entre três e cinco horas e meia para os 3º e 4º anos, enquanto para a Educação Moral e Religiosa é disponibilizada uma hora semanal nos quatro anos. A matriz curricular-base deste ciclo inclui, ainda, as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC como elementos integradores e transversais às restantes componentes do currículo, assumindo um carácter globalizante do ensino (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve orientar-se por documentos curriculares vigentes que guiam a prática educativa. Desta forma, o desenvolvimento do currículo deve atender aos princípios, à visão, aos valores e às áreas de competência definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assim como à orientação curricular de base que é concebida nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Decreto-Lei nº 55/2018,

2018). O PASEO, que foi homologado em 2017 pelo Despacho nº 6478/2017 (2017), afirma-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Este aponta para uma educação com base humanista, no qual desenvolvem valores e competências que capacitem os alunos para intervir ativamente na sociedade, com aptidão para tomarem decisões conscientes e informadas, de forma a se tornarem cidadãos ativos, autónomos e responsáveis (Oliveira-Martins et al., 2017). No PASEO, Oliveira-Martins et al. (2017) refere sete pilares, considerados por Edgar Morin, relacionados com a promoção da autonomia e da responsabilidade, que estão interligados ao perfil designado neste documento curricular, sendo estes:

prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem dum identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva. (pp. 5 e 6)

As AE foram homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018 (2018), no sentido de propiciar as competências defendidas no PASEO. Deste modo, os documentos referem aprendizagens essenciais que consistem num conjunto de conhecimentos estruturados, fundamentais e relevantes, além de capacidades e atitudes que todos os alunos devem necessariamente desenvolver em cada disciplina ou componente do currículo. Apesar de estas se encontrarem designadas em diferentes documentos de acordo com as componentes do currículo, as AE pressupõem a articulação de saberes e de competências, pelo que possibilitam “a efetiva flexibilização e gestão curriculares” (Despacho nº 6944-A/2018, 2018, p. 19734). Sendo o professor o gestor do currículo, é da sua responsabilidade assegurar esta articulação no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, sustentado no Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), concede à escola autonomia para organizar o currículo, apoiando-se na matriz curricular-base, enriquecendo-o, de acordo com conhecimentos, capacidades e atitudes que favoreçam o desenvolvimento das competências designadas no PASEO. Neste

âmbito, as escolas podem fazer a gestão de até 25% do total de carga horária semanal por ano de escolaridade. A articulação disciplinar pressupõe a interdisciplinaridade, isto é, o estabelecimento de conexões entre disciplinas, nomeadamente dos seus conteúdos, teorias, metodologias e perspetivas, relacionando-as com o mundo real, no sentido de “promover uma aprendizagem holística e abrangente” (UNESCO, 2016). Por sua vez, a flexibilidade é também um fator fundamental para a inclusão. Aliada aos conceitos já abordados, a inclusão depreende que o espaço educativo dê resposta à heterogeneidade dos alunos, de forma que todos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais, existindo medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), que vão ao encontro de ideias referentes à educabilidade universal e à equidade (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018; Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

Além dos documentos orientadores referidos, importa evidenciar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, que tem como principais documentos orientadores a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Despacho nº 6173/2016, 2016) e as AE de Cidadania e Desenvolvimento. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), a componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área transversal e interdisciplinar que articula diferentes componentes curriculares e disciplinas aos temas da estratégia de educação para a cidadania da unidade escolar, a partir dos projetos desenvolvidos pelos alunos. A componente de Cidadania e Desenvolvimento tem, assim, como finalidade promover a cidadania ativa, em participação democrática e social, fomentando a partilha, colaboração e respeito, assim como o debate sobre temas contemporâneos (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Esta componente preconiza, portanto, uma educação que tenha em vista a formação de “cidadãos democráticos, participativos e humanistas” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 2).

Neste âmbito, a ENEC pretende a formação cidadã de crianças e jovens, no sentido de se tornarem pessoas adultas com princípios de igualdade, de respeito pela diversidade e pelos Direitos Humanos e de democracia. Os domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos, sendo o 1º grupo transversal a todos os níveis de escolaridade, correspondendo aos domínios dos Direitos Humanos, da Igualdade de Género, da Interculturalidade, do Desenvolvimento Sustentável, da Educação Ambiental e da Saúde, que

“devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (Monteiro et al., 2017, p. 9). Para o apoio à abordagem destes domínios existem diversos referenciais, produzidos pela Direção-Geral da Educação, no sentido de auxiliar as escolas no enquadramento das suas práticas, tendo sempre em vista os vários princípios, valores e áreas de competências salvaguardados no PASEO e os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos nas AE (Monteiro et al., 2017). A Educação para a Cidadania foi de extrema relevância no projeto desenvolvido ao longo da PES, nomeadamente na construção das práticas educativas (cf. Capítulo III).

A avaliação das aprendizagens é também uma parte constituinte do currículo. Esta deve ser simples, prática, ética e de fácil compreensão para todos os envolvidos na mesma (Fernandes, 2021). Assim, o Decreto-Lei nº 17/2016 (2016) estabelece princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, no sentido de as melhorar, através de um processo contínuo de intervenção pedagógica. A avaliação compreende duas modalidades de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática e pretende a adaptação das práticas pedagógicas às características dos alunos, recorrendo a instrumentos diversificados, para que esta seja eficaz e diferenciada. Já a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e resulta na classificação e certificação das aprendizagens realizadas pelos alunos (Decreto-Lei nº 17/2016, 2016). A “avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna” (Decreto-Lei nº 17/2016, 2016, p. 1123), pelo que é pretendido que a avaliação formativa seja a modalidade de avaliação privilegiada pelos professores. Esta é uma avaliação que incentiva a participação ativa dos alunos, nomeadamente, através de práticas de autoavaliação, autorregulação e autocontrolo. Neste sentido, o *feedback* é fundamental para orientar e apoiar os alunos no aprimoramento das suas aprendizagens (Fernandes, 2021). Deste modo, esta foi a modalidade de avaliação priorizada pela díade, no decorrer da PES (cf. Capítulo III), já que esta valoriza a participação das crianças e permite a cooperação entre todos os envolvidos, através da promoção de momentos de partilha e comunicação, num ambiente de negociação constante (Mendes, 2005).

Por conseguinte, as metodologias utilizadas precisam de se alinhar a uma visão ativa e participativa dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem. Existem diversas metodologias ativas como, por exemplo, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), a Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problems Based Learning*), a Metodologia de Rotação por Estações e a Gamificação, sendo que as duas últimas foram utilizadas no decorrer da PES.

A Metodologia de Rotação por Estações pressupõe a organização da sala de aula em várias estações, para que se realizem diferentes atividades em cada estação (Carvalho, 2022). Estas estações são independentes entre si, no entanto, são interligadas por uma mesma temática, que consiste no objetivo principal da unidade didática (Nascimento & Ferreira, 2023). Uma das estações utiliza, necessariamente, um recurso digital e o controlo do tempo é um elemento-chave muito relevante, não esquecendo que o tempo deve ser uniforme para todas. Esta estratégia é altamente eficaz para manter os alunos concentrados e envolvidos nas diversas atividades propostas, sendo ideal para aulas que decorrem ao final do dia, que corresponde ao momento em que estes se encontram mais cansados. A metodologia permite, também, preparar os alunos para um mundo em constante transformação, onde a flexibilidade, o pensamento crítico e a autonomia são essenciais. Para isto, é necessário que os professores planeiem, organizem e definam objetivos claros, tendo como base a participação ativa dos alunos e a transparência nas ações desenvolvidas (Nascimento & Ferreira, 2023).

No que diz respeito à Gamificação, esta caracteriza-se por ser uma metodologia na qual são utilizadas características de jogo, como as mecânicas, as regras e o *design* dos jogos, sem serem realizados os jogos propriamente ditos, tendo como finalidade o alcance de um objetivo específico. O recurso a esta metodologia permite influenciar comportamentos, desenvolver diversas competências e tornar a aprendizagem motivadora e envolvente. Esta deve ser aplicada de forma que os alunos realizem as tarefas com autonomia e confiança, sendo necessário que percebam o sentido daquilo que é esperado e que se sintam enquadrados no contexto, tornando-se fundamental que recebam *feedback* constante, de modo a perceberem

se estão perto de atingir o objetivo (Carvalho, 2022; Graça, 2024). Na PES utilizou-se a abordagem pedagógica do *Escape Room* Educativo. Esta promove o desenvolvimento de competências estabelecidas no PASEO e nas AE, tais como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas, competências indispensáveis para enfrentar os desafios da sociedade atual (Graça, 2024). Além do desenvolvimento das competências sociais e cognitivas referidas, de competências comunicativas e de interação interpessoal, o *Escape Room* Educativo “apela à regulação emocional e pessoal” (Graça, 2024, p. 4). Assim, esta abordagem pedagógica pode ser um recurso eficiente para estimular a motivação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais e para a compreensão e assimilação do conhecimento desenvolvido (Carvalho, 2022).

Assim, estas metodologias possibilitam que “se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 32). Neste sentido, a integração de metodologias ativas com tecnologias digitais cria espaços de aprendizagem, promovendo formas inovadoras de aprender e interagir. Na verdade, a utilização de tecnologias digitais permite coconstruir o currículo de modo a corresponder à ideologia socioconstrutivista, na medida em que os alunos podem decidir como utilizar as TIC na construção dos seus conhecimentos, do mesmo modo que esta pode favorecer a aprendizagem colaborativa e cooperativa (Graça, 2024). No decorrer da PES, no sentido de diversificar os recursos consoante as intencionalidades pedagógicas, foram utilizadas várias plataformas digitais, tais como o *Padlet* para a partilha colaborativa de informações e pesquisas, o *Kahoot* e o *Quizizz* para momentos de consolidação e mobilização de conhecimentos construídos, o *Mentimeter* para a participação ativa na realização de nuvens de palavras, o *Book Creator* e o *StoryJumper* para a produção de narrativas digitais, o *Prezi* e o *Canva* para a criação de apresentações visuais dinâmicas e motivadoras e o *Youtube* para a exploração de recursos audiovisuais.

Neste seguimento, é também relevante abordar as potencialidades da Robótica Educativa, uma outra ferramenta educativa utilizada pela díade na PES. Desta forma, a Robótica Educativa tem como principal característica favorecer uma aprendizagem focada na resolução de problemas concretos, através do desenvolvimento da linguagem de programação,

aplicando conceitos matemáticos de orientação espacial, pelo que aumenta o interesse e a motivação dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolvem ativamente o raciocínio e o pensamento crítico (Ribeiro et al., 2011). Ribeiro et al. (2011) destacam outras características da Robótica Educativa que passam pela forma como beneficia o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a “Motivação e entusiasmo dos alunos, a Multidisciplinaridade, a Aprendizagem baseada em projetos, o Trabalho colaborativo e competências de comunicação, a Imaginação e criatividade, o Raciocínio lógico e pensamento abstrato e a Autonomia na aprendizagem” (pp. 441-442). Ademais, estes recursos permitem que os alunos reconheçam o erro como uma etapa natural do processo de aprendizagem, incentivando a reflexão e reestruturação de ideias e estratégias (Torres et al., 2020).

Torna-se, assim, perceptível a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem e na coconstrução do currículo, pelo que estas devem ser utilizadas com intencionalidade educativa. Para isto, é necessário que os professores desenvolvam competências de literacia digital, para se sentirem confiantes na sua utilização e para apoiarem as crianças. Ainda assim, a utilização das TIC nas práticas pedagógicas, requer que as escolas possam disponibilizar equipamentos tecnológicos, o que é ainda uma lacuna em muitas escolas nacionais e, por isso, é necessária a colaboração entre docentes (Graça et al., 2021).

Tendo em conta as ações desenvolvidas na PES (cf. Capítulo III), torna-se ainda relevante a apresentação do *Role Play* (Jogo de Papéis), enquanto estratégia pedagógica que envolve a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. O *Role Play* consiste na interpretação, por parte dos alunos, de diferentes papéis em diversas situações, sejam estas reais ou imaginárias, através de um “jogo”, o que significa que é promovido num contexto criativo e lúdico. Deste modo, assemelha-se ao jogo espontâneo, na medida em que, sem o intencionarem, as crianças experienciam situações reais e aprendem a partir dessa experiência. Assim, o recurso ao *Role Play* potencia o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e imaginativas (Ladousse, 1987).

Existem diversas abordagens e modelos pedagógicos que orientam os docentes nas suas práticas. Ao longo da PES, foi necessária a investigação reflexiva sobre o modelo pedagógico

do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que este orienta a prática educativa da orientadora cooperante. O MEM é um modelo pedagógico assente na perspetiva socioconstrutivista que se baseia numa conceção educativa democrática, assumindo como alicerces práticas de cooperação e de solidariedade (Niza, 2013). Por sua vez, tem como propósitos educativos o “desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos” (Folque, 2012, p. 51), compreendendo “a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo” (p. 51). Desta forma, este modelo enfatiza a elaboração de projetos cooperativos, privilegiando o respeito pelos diferentes níveis de desenvolvimento e promovendo a entreajuda e a cooperação (Niza, 2013). Um outro aspeto fundamental defendido por este movimento é a criação de um clima de “expressão livre” (Folque, 2012, p. 53), no qual as opiniões e ideias das crianças são valorizadas nos momentos de partilha de experiências, designados por circuitos de comunicação, tal como a gestão cooperada do currículo. Esta gestão cooperada e organização do currículo ocorre em reuniões de Conselho de Cooperação Educativa, nas quais o grupo planeia, avalia e reflete sobre as aprendizagens e coconstrói democraticamente regras de vida em grupo. Assim, as decisões educativas partem dos interesses e experiências das crianças, que as assumem num ambiente de comunicação e negociação. Ademais, a utilização de instrumentos de pilotagem desempenha um papel crucial na orientação e avaliação do processo educativo, permitindo que as crianças percebam a sua dinâmica coletiva e desenvolvam a consciência sobre o seu progresso individual (Serralha, 2009).

Para concluir a apresentação e problematização das especificidades legais e teóricas do 1º CEB importa evidenciar que é da responsabilidade do professor investigar continuamente e conhecer as orientações legais para o ensino do 1º CEB, de modo a adaptar a teoria e os seus conhecimentos ao contexto em que se insere. Assim sendo, contribui para a conceção de aprendizagens centradas e adaptadas aos alunos, sendo parte essencial do desempenho do professor ser orientador dessas aprendizagens, permitindo que estes tenham um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), a EPE distingue-se por ser “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670) e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada no 1º CEB.

A Lei nº 5/97 (1997) refere a frequência da EPE como sendo de carácter facultativo, entendendo-a como “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (p. 670). Apesar de a EPE não ser de frequência obrigatória, esta etapa da educação permite o desenvolvimento de competências, valores e atitudes significativos para o desenvolvimento holístico das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Neste sentido, de acordo com a lei supracitada, são definidos como objetivos da EPE:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (...); Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos (...), favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o desenvolvimento global de cada criança (...); Desenvolver a expressão e a comunicação (...); Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (...); Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei nº 5/97, 1997, pp. 671-672)

Assim sendo, é da responsabilidade do educador apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, respeitando e valorizando as suas potencialidades e singularidades. Cabe, assim, ao educador a proposta de ações com intencionalidade educativa, nas quais as experiências e oportunidades se interliguem de forma significativa e coerente, no sentido do desenvolvimento pessoal, social e cívico de cada criança. Não obstante, as experiências devem partir dos interesses e curiosidades das crianças, enquanto protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, pelo que compete ao educador considerar e valorizar as suas opiniões, interesses e necessidades. Deste modo, revela-se a importância da qualidade das relações que estabelece com as mesmas, uma vez que cuidar e educar são dimensões indissociáveis da ação pedagógica (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Serra (2004), o currículo na EPE é definido como o conjunto de experiências e aprendizagens que as crianças realizam no contexto educativo, independentemente de serem ou não intencionais. Assim, o currículo compreende tanto as ações planeadas de forma intencional pelo profissional de educação, como aquelas que ocorrem espontaneamente pela iniciativa das crianças, sendo ainda de grande relevância as relações sociais que estas estabelecem (Serra, 2004). As decisões curriculares que partem do educador sustentam-se em diversos pressupostos teóricos, tais como documentos orientadores, enquadramentos legais e abordagens pedagógicas. Nesse sentido, a sua prática deve rever-se numa ação pedagógica intencional e refletida, sustentada por fundamentos teóricos, princípios éticos e no conhecimento situado da prática educativa, assumindo uma atitude crítica que lhe permita, de acordo com a sua identidade profissional, ajustar e integrar propostas e visões das diferentes abordagens pedagógicas à sua realidade educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

No sentido de orientar o educador no processo educativo, de acordo com os objetivos já referidos (Lei nº 5/97, 1997), foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se destinam “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). As OCEPE assentam numa abordagem socioconstrutivista da aprendizagem, reconhecendo a importância do contexto no qual a criança se desenvolve, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento, pelo que a gestão curricular deve ser refletida em colaboração com a equipa educativa e com as famílias (Folque, 2012). Este documento orientador organiza-se em três segmentos, designadamente, o Enquadramento Geral, que tem como tópicos os “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, a “intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo” e a “organização do ambiente educativo”, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). No que diz respeito às Áreas de Conteúdo, estas subdividem-se em domínios e subdomínios e abrangem a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. As OCEPE defendem uma abordagem transversal destas áreas, que permita que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de forma integrada, em oposição à fragmentação do conhecimento (Folque, 2012).

Tendo em consideração os aspetos referidos sobre a gestão do currículo na EPE, é essencial que o educador realize uma observação sistemática e atenta, tanto do grupo no seu todo como de cada criança individualmente (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). A recolha e registo de informações significativas sobre o seu contexto familiar e social constitui igualmente uma condição fundamental para que o educador possa proporcionar um ambiente educativo enriquecedor, que favoreça aprendizagens diversificadas e com sentido, promovendo, assim, uma efetiva igualdade de oportunidades. Ademais, é através da observação que é possível conhecer os interesses das crianças, a partir dos quais deve refletir e planejar propostas que estimulem a sua “curiosidade e desejo de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Deste modo, a planificação emerge de um processo contínuo de observação e reflexão por parte do educador, tendo por base os interesses, conhecimentos, competências e necessidades das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). A planificação é orientada por uma abordagem integrada e flexível, resultando do equilíbrio entre as intencionalidades educativas do educador e as propostas e iniciativas das próprias crianças. Já a avaliação da ação pedagógica possibilita que o profissional de educação ajuste e sustente a planificação. Assim, a planificação e a avaliação são etapas indissociáveis, já que a planificação se torna relevante quando se baseia numa avaliação sistemática, enquanto esta é valorativa se contribuir para orientar e fundamentar a planificação. Na verdade, as práticas educativas estruturam-se em etapas articuladas entre si, que ocorrem de forma contínua e cíclica, sendo estas a observação, o registo/documentação, o planeamento e a avaliação/reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao registo/documentação, a correta organização, análise e reflexão dos dados recolhidos ao longo do processo educativo é imprescindível para que possam sustentar a construção de práticas pedagógicas intencionais e significativas (Lopes da Silva et al., 2016). A documentação pedagógica constitui “uma forma de narrativa das experiências e atividades” (Parente, 2012, p. 310) quotidianas das crianças, através do registo de observações, de produções das mesmas, de projetos desenvolvidos, de diálogos e de registos audiovisuais. Deste modo, esta prática permite preservar e valorizar os processos de desenvolvimento e descoberta das crianças, assim como refletir sobre as aprendizagens realizadas. Neste sentido,

consiste num suporte à avaliação, que se caracteriza como formativa, uma vez que se refere a um método qualitativo, subjetivo e interpretativo das singularidades de cada criança e da sua progressão (Castilho & Rodrigues, 2012). Tal como as restantes etapas do processo educativo da EPE, este método de avaliação promove a participação ativa das crianças, através da comunicação, da negociação e da autorregulação, para que as mesmas possam identificar os seus progressos e as dificuldades a ultrapassar.

Uma outra dimensão relacionada com a EPE é a organização do ambiente educativo, o qual é entendido como suporte do desenvolvimento do currículo, devido à sua influência direta no progresso das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). 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). Neste sentido, o modo como o tempo, o espaço e o grupo são organizados e as relações pedagógicas que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo educativo representam aspetos interdependentes na criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Na verdade, estas características sustentam o desenvolvimento do currículo, já que determinam as oportunidades de exploração, descoberta e aprendizagem das crianças, pelo que o educador as deve considerar com intencionalidade educativa.

A organização do espaço pedagógico deve promover o bem-estar, a curiosidade e a vontade de aprender do grupo, ao proporcionar-lhe riqueza e diversidade de oportunidades. Isto envolve a criação de áreas desafiadoras que permitam a coconstrução de aprendizagens relevantes e a progressão do grupo, pelo que é necessário que, ao longo do ano, as mesmas sejam modificadas consoante essa progressão e os projetos que vão sendo realizados. Ao se apropriarem do espaço, compreendendo a sua organização e reconhecendo as suas oportunidades, as crianças tornam-se mais autónomas e independentes. Na organização do espaço é, ainda, de extrema importância a utilização das paredes como meio de comunicação dos projetos e aprendizagens realizados pelas crianças, o que permite que estas se sintam valorizadas e integradas. Ademais, é nas paredes, maioritariamente, que se encontram recursos que auxiliam a organização e funcionamento do grupo e da sua rotina. Importa realçar que a organização do espaço engloba, ainda, o espaço exterior, que apresenta

inúmeras potencialidades educativas e que não deve ser descurado pelo educador (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que diz respeito à organização dos materiais, é relevante que estes promovam experiências variadas e que sejam escolhidos de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). Os materiais devem, por isso, proporcionar uma ampla diversidade de exploração, como a exploração sensorial, o jogo lúdico, a criatividade e a imaginação, e uma pluralidade de experiências pedagógicas, permitindo que as crianças realizem escolhas e façam descobertas (Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, a sua seleção deve ter em conta “critérios de qualidade e variedade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), considerando aspetos como a sua “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26). Os materiais reutilizáveis e naturais, muito valorizados ao longo da PES (cf. Capítulo III), permitem igualmente o desenvolvimento de competências criativas, favorecendo, do mesmo modo, a consciencialização ecológica e o apreço pelo meio ambiente.

No que concerne à organização do tempo na EPE, este caracteriza-se tanto pela sua flexibilidade como pela estabilidade. Na verdade, a rotina pedagógica, coestruturada pelo educador e pelo grupo, permite que as crianças possam prever a sucessão do tempo e apropriar-se do mesmo, considerando-se autónomas e responsáveis pela mesma. De acordo com as OCEPE (2016), na EPE urge que o tempo seja organizado de modo a proporcionar oportunidades de exploração, experimentação, criação e ludicidade. Não obstante, como mencionado, essa gestão é flexível, pelo que a rotina deve ser modificada sempre que necessário, desde que com o conhecimento do grupo, sendo ainda de grande relevância que esta respeite os diferentes ritmos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

As diversas relações e interações pedagógicas estabelecidas no processo educativo influenciam, de igual modo, a forma como o ambiente se organiza, atendendo a que a “dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). No que concerne às relações estabelecidas entre as crianças, estas são influenciadas pela organização do grupo, no sentido em que as particularidades de cada criança que o integra

contribuem para moldar o seu funcionamento. É a partir destas relações estabelecidas que as crianças aprendem a viver num contexto democrático, sendo desenvolvida a área de Formação Pessoal e Social, que engloba competências de atenção, de empatia, de pensamento crítico, de diálogo e de negociação (Lopes da Silva et al., 2016). Também as interações que o educador constrói com as crianças facilitam as relações que estas estabelecem entre si, assim como o seu bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social (Mata & Pedro, 2021). Ademais, a compreensão do contexto e a integração das famílias no processo educativo permite que as crianças se sintam valorizadas e desenvolve o seu sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A envolvência das famílias neste processo implica a sua participação no desenvolvimento de projetos, na tomada de decisões e na realização da avaliação, numa perspetiva de parceria e cooperação entre o jardim de infância e as famílias (Mata & Pedro, 2021).

Revela-se, ainda, a importância de destacar o espaço exterior como um espaço educativo que proporciona múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, tanto de cariz intencional como espontâneo. No espaço exterior são criadas oportunidades educativas nas quais as crianças são estimuladas ao desenvolvimento de atividades físicas e à exploração de materiais naturais (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Neto (2020), “educar através da exploração da Natureza promove de forma explícita o convite ao brincar” (p. 153). Vivenciar experiências lúdicas em contacto com a natureza favorece o desenvolvimento da criatividade, da autoconfiança, da capacidade de cooperação e de resolução de problemas, da sensibilidade e empatia e a aquisição de valores éticos, contribuindo, ainda, para o fortalecimento da resiliência (Neto, 2020; Sandahl, 2021).

Na realidade, o ato de brincar é a atividade natural desenvolvida pelas crianças, através da qual estas aprendem holisticamente e se envolvem de forma verdadeiramente ativa no seu processo de desenvolvimento, mostrando sinais de “prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). De facto, o reconhecimento do brincar como aspeto basilar no processo educativo na EPE está amplamente refletido nos documentos orientadores e nas diversas abordagens pedagógicas. Na verdade, “brincar ensina às crianças o significado das coisas do mundo” (Sandahl, 2021, p. 35), desenvolvendo,

neste ato, competências importantes e aprendendo sobre várias áreas de desenvolvimento. Cabe, por isto, ao educador observar e envolver-se nas brincadeiras das crianças, de forma a promover condições favoráveis para que “aprenda[m] a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Uma vez que “brincar significa criar vínculos, ou laços” (Neto, 2020, p. 37), esta atividade constitui uma forma de aprendizagem de normas sociais, desenvolvendo a compreensão do que é socialmente aceitável ou inadequado nas relações que estabelecem com os outros.

São inúmeros os contributos que os autores atribuem ao ato de brincar, nomeadamente, no desenvolvimento global das crianças a nível cognitivo, linguístico, motor, emocional e social, na construção de competências criativas, de autocontrolo, de iniciativa, de negociação, de cooperação e de partilha. Neste sentido, Sandahl (2021) caracteriza a brincadeira como sendo “o melhor professor” (p. 35), enquanto Neto (2020) refere o brincar como uma “linguagem universal” (p. 43) compreendida por todas as crianças. O brincar é também muitas vezes traduzido em situações de jogo, sendo o jogo simbólico o que lhe é mais associado, já que constitui uma atividade natural das crianças, na qual estas representam situações quotidianas ou imaginárias, como, por exemplo, ao brincar ao “faz-de-conta”, que corresponde ao jogo dramático, uma forma de jogo simbólico. Deste modo, é possível a compreensão das atividades lúdicas enquanto um meio através do qual as crianças se interpretam a si próprias e ao mundo que as rodeia (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020; Sandahl, 2021).

Em síntese do que foi apresentado relativamente aos pressupostos teóricos e legais na EPE, importa realçar que, apesar de a prática pedagógica dever estar alicerçada nestes pressupostos, esta deve ser flexível, ajustando-se ao contexto e às necessidades de cada grupo. Assim, é pretendido que o educador promova experiências que fomentem a exploração livre e autónoma das crianças, através do brincar, observando-as atenta e reflexivamente, de modo a apoiá-las e estimulá-las, reconhecendo-as como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, é realizada uma caracterização da instituição cooperante e dos ambientes educativos das duas valências onde decorreu a PES, pela ordem cronológica em que se iniciou: 1º CEB e EPE. Pretende-se, por isso, compreender os interesses e dificuldades dos grupos para melhor atuar na prática educativa docente. Já no segundo subcapítulo, apresenta-se a metodologia de I-A, utilizada ao longo da PES, refletindo sobre a sua importância em todo o processo formativo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES desenvolveu-se num agrupamento de escolas pertencente à rede pública, localizado na área metropolitana do Porto. Este agrupamento englobava seis estabelecimentos de ensino, sendo que quatro deles abrangiam a EPE e o 1º CEB, uma englobava o 2º e o 3º CEB e outra compreendia o ensino do 2º e 3º CEB, o Ensino Secundário e Ensino Profissional.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PE), vigorado entre os anos 2022-2025, este estabelecimento tinha como missão proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, garantindo a formação de cidadãos ativos, conscientes e responsáveis, capazes de se adaptarem à mudança e à globalização. Os princípios definidos no PE (2022-2025) visavam um ensino inclusivo, inovador e colaborativo, que promovesse o desenvolvimento de competências digitais, capacitando os alunos para uma aprendizagem que é contínua ao longo da vida. Era ainda valorizada a educação para uma cidadania democrática, aliada ao desenvolvimento sustentável e ao incentivo do pensamento crítico e autónomo, para que fosse plausível dar resposta aos desafios de um mundo complexo. Neste sentido, os principais valores que sustentavam a ação pedagógica do agrupamento e que foram também valorizados durante a PES, eram o humanismo, a cidadania, a inclusão, a curiosidade, a participação e a democracia (Projeto Educativo, 2022-2025).

Este agrupamento tinha propostas de diversos projetos educativos que providenciavam atividades de complemento curricular, que davam apoio às aprendizagens de forma recreativa, cultural e educativa. A título de exemplo, destacavam-se os projetos “Escolímpicos” e “Uma Escola de Valores” que perspetivavam a educação para a cidadania, o projeto que pretendia a dinamização de uma rádio escolar, o Clube de Jornalismo e o Projeto Comunicar que promoviam o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas. No que diz respeito à Educação Artística, o agrupamento contava com dois projetos - o Clube de Artes e o Clube de Música. Relacionados com o desenvolvimento do raciocínio matemático e do pensamento computacional, existiam o Clube de Matemática e o projeto “Programação e Robótica”. Contava, também, com um variado leque de projetos com entidades parceiras, tais como o projeto Interescolas, o Desporto Escolar, o Clube Ciência Viva, o Clube Europeu e o Clube Ubuntu. Dispunha, ainda, de um Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola que procurava fortalecer a educação e a aprendizagem com base em recursos digitais.

Além disso, este estabelecimento de ensino demonstrava especial preocupação pela formação do pessoal docente e não docente, tendo elaborado um plano de formação para colmatar as necessidades identificadas pelos mesmos, para o qual contou com o apoio da autarquia, do Centro de Formação de Associação das Escolas e de outras entidades. O PE propunha, ainda, o desenvolvimento de competências digitais para pessoal docente, não docente e EE, com o objetivo de melhorar a comunicação e as interações pedagógicas. De modo a incentivar o envolvimento dos EE no processo educativo, o agrupamento promovia a realização periódica de reuniões com os mesmos e a elaboração de um guia para os apoiar e motivar na orientação e acompanhamento dos seus educandos e ainda para a sensibilização da relevância da colaboração entre a escola e a família (Projeto Educativo, 2024-2025).

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

A instituição cooperante onde foi realizada a PES no âmbito do 1º CEB tinha um Projeto de Intervenção designado “Com Afeto e Saber, Cidadãos Ativos vão Ser”, que estruturava a ação educativa na escola em cinco eixos. O primeiro visava o fomento das dimensões do currículo,

enquanto o segundo incentivava a participação cívica e democrática dos alunos, através de iniciativas como assembleias de turma, de ano e de escola e alguns dispositivos pedagógicos, como era o caso da *Recreiolândia*, que será explicada posteriormente. O terceiro eixo pretendia a melhoria das relações pedagógicas Escola-Família-Comunidade, no qual contavam com a dinamização de uma rádio escolar. Já o quarto centrava-se no desenvolvimento de competências sociais e emocionais e o quinto visava fortalecer competências parentais, através do projeto "Famílias em Ação", que era realizado em parceria com entidades locais. Além disto, a autarquia promovia AEC e a Componente de Apoio à Família (CAF), no sentido de apoiar as famílias fora do horário letivo.

Esta escola era constituída por um grupo de EPE, três turmas de 1º, 2º e 3º anos e duas turmas de 4º ano de escolaridade. Além das professoras titulares de cada uma destas turmas e da educadora, existiam professores de coadjuvação, que interviam principalmente nas áreas artísticas, nomeadamente na Educação Artística e na Educação Física. Na escola existiam, ainda, professores de Inglês, das AEC e duas professoras de educação especial. A relação pedagógica entre a equipa educativa era marcada pelo respeito e colaboração entre todos, promovendo um bom ambiente educativo para as crianças e adultos. No que diz respeito à relação Escola-Família-Comunidade, existia uma grande preocupação, como já foi referido, em integrar os EE no processo educativo dos alunos, visto que estes, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), "têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação" dos seus educandos, bem como em dar a conhecer à comunidade as atividades realizadas, através, por exemplo, da rádio escolar, de acordo com o terceiro eixo do Projeto de Intervenção da escola.

Esta instituição contemplava apenas um piso amplo com 12 salas de aula, uma sala de atividades da EPE, uma sala de professores, o gabinete da coordenadora, uma sala para o Pessoal Não Docente, uma sala de primeiros socorros, uma sala de arrumos, uma reprografia, um laboratório de ciências, uma casa de banho para a EPE, quatro para as crianças do 1º CEB e duas para a equipa educativa, uma casa de banho adaptada e, ainda, uma biblioteca. Importa realçar que todas as salas desta escola beneficiavam de grandes janelas, recebendo sempre muita luz natural. A biblioteca era um espaço bastante espaçoso onde os alunos

tinham acesso a uma vasta lista de livros que podiam requisitar periodicamente. Este espaço tinha, também, algumas mesas e cadeiras, uma secretária com um computador e um espaço com um tapete e uma televisão, que podiam ser utilizados pelas turmas para a realização de atividades. Num outro edifício, a escola possuía uma cantina e um ginásio equipado com vários materiais e com dois balneários.

O espaço exterior da escola era, também, muito amplo. Neste espaço, existia um ringue de futebol e um parque infantil, que faziam parte da *Recreiolândia*. Este dispositivo pedagógico, pensado e concretizado pelos alunos, consistia num conjunto de atividades possíveis de serem realizadas no espaço exterior, no tempo do recreio, com diversos jogos pintados no chão, como o jogo tradicional da Macaca, o Jogo do Galo e o *Twister*. Para uma gestão democrática deste espaço, as crianças definiram, em assembleia de escola, as regras da *Recreiolândia*, que expuseram em alguns sítios estratégicos do espaço exterior. Importa realçar que estas regras foram escritas e ilustradas para que os alunos que ainda não soubessem ler, conseguissem compreender as regras.

A PES, no contexto do 1º CEB, foi realizada numa turma do 4º ano, constituída por 20 crianças, 11 meninos e nove meninas, com idades entre os 9 e os 14 anos, tendo uma criança 11 anos, duas 12 anos e uma 14 anos. Os alunos desta turma eram de nacionalidade portuguesa, existindo cinco crianças com dupla nacionalidade, uma delas de São Tomé e Príncipe, outra da Bulgária e três do Brasil. Além disso, na turma existiam algumas crianças de etnia cigana.

No que concerne às MSAI, a turma tinha um aluno que beneficiava de medidas universais, cinco de medidas seletivas e Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e três de medidas adicionais e RTP. Destes três alunos, dois estavam sinalizados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e, por isso, tinham acesso a um ensino estruturado, adaptado para apoiar a regulação das suas atividades e comportamentos, de acordo com as suas necessidades. Uma destas crianças comunicava, principalmente, através de sons e expressões corporais, utilizando como auxiliar de comunicação um sistema aumentativo com saída de voz, o *AsTeRICS Grid*.

Quanto aos principais interesses dos alunos, estes demonstravam gosto na leitura e na produção de textos, em biografias de pessoas marcantes na história a nível mundial, na

utilização de recursos tecnológicos e na expressão artística, nomeadamente, nas artes plásticas, na expressão dramática e na música. Não obstante, as maiores dificuldades observadas eram ao nível da leitura e compreensão de textos e enunciados, na escrita de textos coesos e coerentes, na leitura de números grandes e na resolução de problemas com algoritmos e de cálculo mental. Foi também percebida pela professora estagiária alguma disparidade de ritmos de aprendizagem e de capacidade de concentração e alguma dificuldade, por parte de alguns alunos, em realizar tarefas cooperativamente. Ainda assim, a turma era bastante motivada, participativa e empenhada.

A sala estava organizada de acordo com o modelo pedagógico do MEM, adotado pela professora cooperante (cf. Capítulo I). Neste sentido, a sala tinha 12 mesas organizadas em quatro grupos, de forma a promover o trabalho cooperativo. Além disso, as paredes da sala estavam providas de recursos produzidos pelos alunos, tanto com instrumentos de pilotagem, como com produções e cartazes realizados no âmbito de projetos. Assim sendo, numa parte das paredes da sala estavam expostos os diversos instrumentos de pilotagem, nomeadamente, a agenda semanal e os planos de cada semana, o diário de turma, a assiduidade e pontualidade, as atas de turma e o mapa das tarefas semanais. O diário de turma era um instrumento muito importante que se encontrava subdividido em três colunas: a das ocorrências positivas, a das ocorrências negativas e a das sugestões. Este servia para o registo dos assuntos a serem abordados em Conselho, pelo que era “um instrumento ao serviço da participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (Pires, 2003, p. 30).

O restante espaço das paredes estava dividido por áreas de conteúdo e, tal como foi mencionado, era provido de cartazes informativos sobre diversos temas de cada área, criados para a apresentação de projetos cooperativos realizados. Além disso, nestes espaços eram expostos esquemas ou resumos, para que os alunos pudessem consultar no seu tempo de estudo autónomo. Na parte superior das paredes foram ainda afixados, ao longo da PES, vários recursos criados no decorrer das unidades de aprendizagem (UA), como por exemplo, uma linha do tempo. Na porta da sala, do lado de fora, estavam registadas as alturas dos alunos e de alguns professores da turma, um projeto realizado com as professoras estagiárias, tal como

a “Constituição da turma”, exposta do lado de dentro, que designava regras de vida da turma, formuladas em reuniões de conselho.

Para além dos materiais expostos nas paredes, esta sala beneficiava de um espaço com inúmeros recursos para cada uma das áreas de conteúdo. Ademais, para todas as áreas havia ficheiros de leitura, produzidos pelas próprias crianças, que consistiam em questões sobre um determinado tópico e podiam ser utilizadas no tempo de estudo autónomo. Havia, ainda, diversos materiais de escrita e de trabalhos manuais, acessórios para teatralizações, um globo e vários jogos didáticos. Num canto da sala existia, também, uma pequena biblioteca com alguns livros e várias almofadas para se sentarem a ler silenciosamente. Ademais, dispunha de um quadro branco e um projetor da sala e a maioria das crianças tinha um computador, fornecido pelo Estado, sendo que a escola disponibilizava alguns computadores para as restantes. Existia, também, um corredor que dava acesso à outra sala do 4º ano, equipado com uma banca, um lavatório e grandes armários, utilizados para guardar os materiais dos alunos. A sala tinha ainda acesso direto ao espaço exterior, que facilitava a realização de atividades neste espaço. Foi perceptível, durante as semanas em que se realizou a PES no 1º CEB, que as crianças gostavam muito de permanecer na sala, não querendo sair da mesma no tempo de intervalo, o que revelava o conforto que sentiam neste espaço.

No que se refere à organização do tempo, a atividade letiva iniciava com o acolhimento, momento em que os alunos, autonomamente, no caderno diário, registavam o nome, a data, a localidade, a estação do ano e o estado meteorológico, seguindo-se o Conselho para a avaliação do dia anterior e revisão dos temas a tratar nesse dia. No Plano Semanal, a turma tinha já definidas algumas atividades para cada uma das áreas de conteúdo, como o tempo para realizar o Plano Individual de Trabalho em estudo autónomo, a apresentação de produções de Português, a leitura e escrita criativa na biblioteca escolar e a resolução de exercícios gramaticais. Já em Matemática, havia a resolução de um problema ou estipulação de um número do dia e, no Estudo do Meio, a realização de projetos de trabalho cooperativo e a apresentação dos mesmos. A rotina da turma contemplava, ainda, vários momentos de Conselho de Cooperação Educativa, reuniões em que os alunos debatiam e decidiam as

atividades a realizar em cada semana, na agenda semanal. Os Conselhos serviam, também, para a leitura do diário de turma, sendo todos os assuntos abordados registados em ata.

Neste sentido, o tempo de estudo era dividido em momentos de trabalho autónomo, com acompanhamento individual das professoras, momentos de parcerias, em que os alunos se ajudavam na compreensão de algumas dúvidas ou dificuldades, momentos de trabalho em grupos cooperativos e momentos de comunicação coletiva com toda a turma. Os momentos de trabalho em grupos cooperativos consistiam na realização de projetos em torno de conteúdos programáticos, também estes planeados através de instrumentos de pilotagem, como os Planos de Projetos (Pires, 2003).

Para o bom funcionamento das atividades e para promover a autonomia e a corresponsabilização do processo educativo, os alunos organizavam-se, em pares, para desempenhar tarefas rotativas, nomeadamente, a função de presidentes, secretários, responsáveis pela meteorologia, por reunir a turma, pela assiduidade, pelos lanches, pelo material, pela biblioteca, pela reciclagem e pelos seres vivos. Esta organização revelava-se “um aspecto essencialmente estruturante da vida de um grupo [...], preparando [as crianças] por meio das suas vivências efectivas na organização e gestão cooperada da comunidade que formam e então alimentam” (Serralha, 2009, p.27). Relativamente à responsabilidade pelos seres vivos, a turma tinha um animal de estimação, um porquinho-da-índia, que tinha de alimentar, acarinhar e cuidar. Ao fim de semana, à vez, um aluno levava o animal para casa, responsabilizando-se pelo bem-estar do mesmo durante esse tempo. A existência de um animal na turma permitia que as crianças desenvolvessem competências socioemocionais, como a empatia, o respeito e a responsabilidade.

Quanto aos projetos da turma, torna-se importante mencionar a dinamização de *podcasts* para a rádio escolar, uma vez por período, o Laboratório do Cientista, que pressupunha a realização de atividades experimentais, no âmbito dos conteúdos programáticos para o 4º ano e o “Plano +Aulas +Sucesso”, do Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Este último englobava três projetos: a escrita de duas rúbricas por período, com base em textos; a dinamização da biblioteca, no qual, semanalmente, os alunos liam, requisitavam livros e

faziam um exercício de escrita criativa; a realização de três Assembleias de turma por período. No Plano Anual de Atividades (PAA) foram ainda definidos, pelo departamento do 1º CEB, três projetos a realizar, um por período, nomeadamente, a Sensibilização para o Combate ao *Bullying*, o Canguru Matemático e a Saúde Física e Mental. Já no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, estavam estabelecidas duas semanas digitais por ano que promoviam várias atividades com recurso ao digital.

Na esfera das interações pedagógicas no ambiente escolar, a relação aluno-aluno era marcada pela interajuda e cooperação, muito influenciada pelas características do MEM, como a elaboração de tarefas a pares, o estabelecimento de parecerias para apoiar os colegas no tempo de estudo autónomo e a constante realização de atividades e projetos em grupos cooperativos. A capacidade de resolução de conflitos pelos próprios alunos nas Reuniões de Conselho era também reflexo de todas as estratégias referidas anteriormente. A relação aluno-professor era pautada pelo diálogo e respeito, que perspetivavam o carinho mútuo que existia. Esta relação pedagógica era fruto da atenção e acompanhamento que a professora titular dava a cada uma das crianças, dando-lhes sempre a oportunidade de se expressarem e estando atenta aos seus interesses e necessidades. Esta boa relação estendeu-se igualmente às professoras estagiárias, que estabeleceram relações de empatia, respeito e compreensão, tanto com os alunos, como com a professora cooperante. Já na relação professor-família era priorizada a boa comunicação estabelecida e a vontade por parte da professora cooperante em envolver os EE no processo educativo das crianças, como já mencionado.

Assim, importa ressaltar que a observação desempenhou um papel importante na compreensão dos interesses e necessidades das crianças e na perceção das características do meio envolvente, para a construção de UA mais significativas e contextualizadas.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O jardim de infância no qual foi realizada a PES em contexto da EPE era um espaço com um edifício de plano centenário renovado. Este continha duas salas de atividades, uma cantina,

um polivalente, um fraldário, uma casa de banho para as crianças e uma outra para a equipa educativa. O espaço exterior envolvia todo o edifício e, na parte traseira do mesmo, existia um parque infantil e alguns jogos tradicionais pintados no chão. Ademais, o espaço exterior continha algumas árvores e um canteiro que abrangia o decorrer de um dos muros envolventes deste espaço, o que permitia o “contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) por parte das crianças. As infraestruturas eram adequadas às crianças dos dois grupos, havendo bastante acessibilidade para as crianças com dificuldades motoras. Além disto, os espaços e os recursos eram adequados às alturas das crianças, de forma a permitir o seu desenvolvimento e autonomia. No espaço comum, o jardim de infância contava ainda com alguns brinquedos, uma trotinete, uma bicicleta e quatro triciclos, para que as crianças pudessem brincar e desenvolver capacidades de equilíbrio e atitudes democráticas de vida em grupo.

No que diz respeito à caracterização do grupo com o qual foi realizada a PES, este era constituído por 19 crianças, 10 meninos e nove meninas. Este grupo era heterogéneo quanto às idades, permitindo a criação de oportunidades enriquecedoras e facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Das 19 crianças, quatro tinham 3 anos, oito tinham 4 anos, três tinham 5 anos e quatro tinham 6 anos, sendo que estas quatro crianças não efetuaram a matrícula no 1º CEB no ano letivo anterior. A maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa, no entanto, duas delas eram brasileiras, uma era são-tomense, uma era venezuelana e uma outra ucraniana. A criança são-tomense teve uma grande progressão na sua comunicação oral ao longo da PES, sendo que, no início, comunicava essencialmente por sons e, progressivamente, começou a expressar verbalmente algumas das suas intenções. Também uma das crianças que tinha o português como língua não materna se expressava de forma não verbal e com algumas palavras, conseguindo fazer-se entender e mostrando, quase sempre, compreender o que lhe era dito. Já a criança de nacionalidade ucraniana não era assídua, pelo que a díade não a conheceu.

Ademais, três crianças tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e, por isso, beneficiavam de medidas universais e seletivas e de apoio psicopedagógico. Uma destas crianças apresentava uma incapacidade motora, mais concretamente nos membros

inferiores. Neste sentido, esta criança não andava, mas deslocava-se autonomamente através dos membros superiores, utilizando um *skate*. Uma outra criança estava sinalizada com PEA, era não verbal e não era autónoma na realização das suas necessidades básicas. A terceira criança com NAS tinha uma síndrome relacionada com o MEF2C, isto é, um transtorno de neurodesenvolvimento, sendo que não comunicava e também não era autónoma na realização das suas necessidades básicas.

O grupo caracterizava-se por ser curioso, interessado e, na sua maioria, autónomo. Não obstante, várias crianças mostravam-se pouco participativas e com pouca iniciativa própria. Estas características foram observadas pelas estagiárias, sobretudo, nos momentos de atividades de escolha autónoma. Neste sentido, outras crianças mostravam-se muito colaborativas e com iniciativa para a entreaajuda. Ainda assim, o grupo não tinha muitos momentos que incentivassem a cooperação entre pares, pelo que este foi um objetivo das estagiárias na sua intervenção. Na generalidade, o grupo apresentava interesse pelas artes visuais, pela música, por *puzzles*, pela natureza e pelas profissões, o que constituiu o tema do projeto desenvolvido (cf. capítulo III). As principais dificuldades observadas, de um modo geral, prendiam-se com a dificuldade na comunicação verbal, na participação em diálogos com o grande grupo e em algumas atividades de motricidade fina.

Relativamente à sala de atividades, este era um espaço organizado em diversas áreas de aprendizagem, pensadas com a finalidade de promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Cardona et al., 2021). Neste sentido, de acordo com os interesses do grupo, a educadora organizou a sala em quatro áreas: a biblioteca, a casinha, as artes e os jogos e construções. Cada área apresentava a sua designação e o número de crianças que nela poderiam brincar ao mesmo tempo, assim como desenhos, feitos pelas crianças, que representavam essa quantidade. Além destes espaços, no centro da sala havia três mesas e respetivas cadeiras, utilizadas para a realização de diversas atividades propostas pela equipa educativa ou de escolha autónoma, e um tapete que estabelecia o espaço de acolhimento e onde eram também realizados momentos em grande grupo. Existia, ainda, uma banca, junto à área das artes, para que as crianças pudessem beber água e lavar as mãos e materiais utilizados.

As paredes da sala contemplavam a exposição de produções das crianças e de atividades realizadas no âmbito dos projetos desenvolvidos, o que permitia a valorização dos trabalhos concretizados pelas crianças, já que “constitui uma forma de comunicação (...) dos processos desenvolvidos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Apresentavam também um calendário dos aniversários do grupo, um quadro branco, a tabela de presenças, o quadro dos responsáveis do dia e o calendário mensal, que abrangia a estação do ano e o estado do tempo. Uma das paredes era composta por janelas de grande dimensão, permitindo que a sala beneficiasse de uma boa iluminação natural.

Relativamente aos materiais, as crianças dispunham, na área da biblioteca, de uma variedade de livros com diferentes tipos de complexidade, assim como quatro bancos almofadados e duas almofadas grandes, para que se sentissem confortáveis e as incentivasse à leitura. A área da casinha incluía uma cozinha, um armário, uma cama, uma mesa e respetivas cadeiras, alguns materiais de cozinha, um telefone, bonecas, peluches e lençóis.

Cada criança tinha um caderno de folhas brancas, no qual realizavam atividades plásticas como desenhos, pinturas e colagens, para as quais possuíam, na área das artes, uma panóplia de materiais para o efeito. Nesta área, contavam também com um cavalete para pintarem com tintas, assim como batas para usarem aquando destas atividades, e, no armário no qual se guardavam os materiais de desenho, cada criança tinha uma gaveta com o seu nome e fotografia, na qual guardava o seu caderno e as suas produções.

Na área dos jogos existiam vários *puzzles* adequados a diferentes níveis de desenvolvimento, jogos de encaixe e diversos jogos didáticos, com vista ao desenvolvimento de capacidades matemáticas como a contagem, classificação, seriação e orientação espacial. O tapete da área dos jogos e construções correspondia, simultaneamente, ao espaço do acolhimento, junto ao qual a sala dispunha de um computador, utilizado variadas vezes para a realização de pesquisas, audição de músicas ou visualização de filmes.

A maior parte dos materiais estavam acessíveis às crianças, sendo que alguns se encontravam guardados pela educadora, no sentido de diversificar os jogos consoante a sua intencionalidade pedagógica. Os materiais dispostos na sala eram, na sua grande maioria, de

madeira. A educadora cooperante não utilizava um modelo curricular, mas inspirava a sua pedagogia pelos princípios da Pedagogia em Participação, valorizando a promoção de um ambiente democrático, no qual as crianças pudessem ser coconstrutoras da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ademais, orientava a sua prática com apoio nas OCEPE (2016).

No que concerne à organização do tempo letivo, este decorria entre as 9:00 e as 15:30. A receção das crianças era feita pela assistente operacional e estas ficavam a brincar no polivalente até a educadora as chamar. Quando chegavam à sala, o grupo reunia-se em roda no tapete de atividades e a educadora elegia os dois representantes do dia, que assinalavam a sua tarefa num quadro para o efeito. De seguida, cada criança registava a sua presença, numa tabela, através de um ponto ou de uma cruz e os representantes colocavam no calendário mensal o respetivo dia. Posto isto, os mesmos contavam as crianças que estavam presentes, fazendo a contagem à medida que colocavam a mão na cabeça dos pares, e registavam no quadro branco esse número. Faziam também o registo do número de crianças que estavam a faltar, pelo que, anteriormente, diziam o nome das mesmas, à medida que as contavam. Seguidamente, cantavam a canção dos bons dias e a educadora promovia uma breve conversa para perceber como as crianças se sentiam. À segunda-feira, depois deste momento, as crianças partilhavam o que mais tinham gostado de fazer no fim de semana, momento que permitiu que a díade conhecesse melhor os interesses e os contextos familiares das mesmas.

Na parte da manhã, as crianças realizavam atividades orientadas, de acordo com os seus interesses e necessidades, propostas quer pela díade, quer pela educadora cooperante. Às 10:30, o grupo realizava a higiene e dirigia-se para o refeitório para lanchar e, finalizado o lanche, brincava de forma espontânea no espaço exterior ou, em dias de chuva, no polivalente, até às 11:00. Quando regressava à sala, dava continuidade às atividades iniciadas previamente. A hora de almoço decorria entre as 12:30 e as 14:00, sendo que após almoçarem, as crianças desfrutavam, novamente, de um momento de atividades espontâneas. Depois deste tempo, as crianças regressavam à sala de atividades e usufruíam de um breve momento de descanso, no qual se sentavam nas mesas de atividades e ouviam

uma música relaxante, com o objetivo de descansarem e estarem um pouco com elas próprias. Seguidamente, eram realizadas atividades de escolha autónoma nas áreas de aprendizagem. Cerca de quinze minutos antes das 15:30, o grupo reunia-se no tapete de atividades para comer uma peça de fruta e se preparar para o final do tempo letivo. No final desse tempo, entre as 15:30 e as 17:30, realizavam-se Atividades de Apoio e Animação à Família (AAAF).

Importa realçar que à segunda e à quarta-feira, a rotina diferia um pouco dos restantes dias, já que dois docentes iam ao jardim de infância dinamizar momentos musicais e de educação física. Assim, à segunda-feira, entre as 9:45 e as 10:30, o grupo tinha educação musical e à quarta-feira, entre as 10:15 e as 11:00, realizava atividades de educação física. À terça-feira, na parte da manhã, as crianças com NAS realizavam atividades de apoio psicopedagógico com uma professora de educação especial. Ademais, à quinta-feira, duas das crianças do grupo eram acompanhadas, no contexto educativo, por uma terapeuta da fala.

No PAA, no sentido de se promover a relação com as famílias, o agrupamento definiu o projeto “Recolher, trazer e assim aprender”, que consistia na circulação de um caderno entre o jardim de infância e as famílias, que faziam com as crianças produções sobre diferentes temáticas. Além disso, as crianças participavam numa rádio e num jornal escolares partilhados com a comunidade. Ademais, ao longo da PES, o PAA tinha definidas atividades relativas a algumas festividades, nomeadamente, ao Carnaval, ao Dia do Pai, à primavera, ao Dia da Mãe e à festa da família.

“As relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Neste sentido, importa destacar o ambiente de cooperação, entreajuda e compreensão que se estabelecia nas relações pedagógicas do contexto da PES. Na verdade, a relação entre pares era caracterizada pela sua convivência amistosa e pelo respeito pelas suas diferenças e dificuldades. A relação entre a educadora e as crianças era também marcada pelo respeito mútuo e pela boa comunicação, sendo que a educadora mostrava cuidado e preocupação com o bem-estar de todas as crianças. Também com a assistente operacional, o grupo tinha uma relação positiva, pautada pelo afeto e pelo sentimento de conforto.

A relação entre a equipa educativa caracterizava-se pela colaboração e pela prontidão para a entreatajuda, tanto entre o pessoal docente e não docente, como entre as educadoras, que mostravam preocupação em partilhar recursos e ideias e em cooperar na promoção de algumas atividades comuns entre os dois grupos. A ligação escola-família, apesar de não se revelar de muita proximidade, era valorizada pela equipa educativa, pelo que o direito das famílias a participar no processo educativo das crianças era respeitado e incentivado pela mesma, que procurava ainda a realização de atividades que envolvessem a comunidade (Homem, 2002).

À semelhança do ressaltado no subcapítulo anterior, a observação e meditação sobre as características das crianças e sobre o espaço e ambiente educativos foram fundamentais para a reflexão das práticas na EPE. Não obstante, a investigação é indispensável para a constante melhoria dessas práticas, tal como será tratado no próximo subcapítulo.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O professor deve ser um investigador da sua própria prática educativa. Neste sentido, durante a PES, recorreu-se à metodologia de I-A, que permite a reflexão sobre a ação, numa abordagem sistemática, colaborativa e introspetiva dos professores (Moreira et al., 2006). De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001),

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p. 5571)

Esta metodologia, segundo Carr e Kemmis (1986), é um processo autorreflexivo, sistemático e colaborativo que procura a melhoria das práticas, através da compreensão das mesmas, com um “cariz emancipatório”, informado e transformador (Ribeiro, 2020, p. 36).

A I-A enquadra-se num paradigma fenomenológico-interpretativo, também designado investigação qualitativa. Este paradigma enfatiza a singularidade do contexto de investigação, pelo que os fenómenos sociais e a visão dos intervenientes influenciam os resultados obtidos. Neste sentido, a investigação valoriza os processos em relação aos produtos, considera a

“dimensão histórica dos fenómenos”, assume um “caráter multidisciplinar” e satisfaz a “subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo” (Amado, 2017, p. 50). O investigador é, assim, considerado um interveniente participativo, cujas “emoções, pensamentos, decisões, crenças, dilemas” (Amado, 2017, p. 50) são valorizadas. A investigação qualitativa procura, por isso, compreender as diferentes interpretações, os significados atribuídos às ações e os sentimentos dos participantes (Amado, 2017).

Desta forma, os principais objetivos da I-A passam pela melhoria da prática, pela aquisição de conhecimentos e pela transformação de comportamentos e perspetivas. Por sua vez, a I-A envolve a implementação de mudanças, a análise dos seus efeitos, a apreciação crítica dessas consequências e o ajuste dos planos de ação com base nas aprendizagens realizadas com essa análise, tratando-se, assim, de uma “aprendizagem através da ação” (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 57).

A metodologia adotada é, por isso, um processo cíclico que procura a melhoria contínua das práticas, à luz das experiências vividas e das reflexões realizadas, e da comparação entre a teoria e a prática, apoiando-se, assim, na observação, na planificação, na ação, na reflexão e na avaliação das práticas (Castro et al., 2012; Silva, 2013). Este processo cíclico e contínuo possibilita que ao finalizar essas etapas possa iniciar-se outro(s) e de novas espirais de ação reflexiva, através da reformulação (Fonseca, 2012).

Assim, a observação é o ponto de partida de toda a ação pedagógica, uma vez que é a partir desta que se recolhem as informações sobre o contexto no qual se pretende realizar a ação. Esta observação envolve a atenção a todas as características do contexto, nomeadamente, as especificidades das crianças, o espaço, os materiais disponíveis e as interações pedagógicas. É este conhecimento minucioso que permite a perceção de situações que necessitam de ser modificadas ou reajustadas (Fonseca, 2012). Para a recolha de dados, ao longo da PES, recorreu-se a um diário de bordo, construído através das notas de campo, que contemplavam registos dos diálogos entre crianças, de reflexões das mesmas e a dinâmica comportamental dos grupos, assim como de registos fotográficos e audiovisuais. Além disso, as conversas com as orientadoras cooperantes foram importantes para a recolha de dados que não eram

passíveis de serem diretamente observados. Foi a partir da observação participante e sistemática dos grupos e dos contextos que a mestranda formulou ações contextualizadas e apropriadas a cada criança.

No que diz respeito à planificação, esta decorre a partir dos dados recolhidos na observação. Desta forma, a planificação revela-se contextualizada e diferenciada, de acordo com o grupo que irá desenvolver a ação. É na planificação “que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem” (Santos et al., 2016, p. 1046), definindo o tempo, os objetivos e os recursos necessários à ação, bem como as estratégias de avaliação. No decorrer da PES, as planificações foram pensadas e estruturadas em tríade, entre o par pedagógico e as orientadoras cooperantes, refletindo sobre as melhores estratégias e recursos a utilizar na abordagem dos conteúdos, bem como diferenciações pedagógicas necessárias. Também as Orientações Tutoriais e o *feedback* das supervisoras institucionais foram fundamentais na (re)formulação de planificações diferenciadoras e objetivas, para melhor responder às especificidades do grupo no decorrer da ação. Esta é uma característica fundamental da planificação, que deve ser construída de modo a ser um guia facilitador à organização das atividades, transmitindo segurança e orientando o professor na sua ação pedagógica (Santos et al., 2016). A planificação revela-se, assim, um documento orientador para a ação, mas deve ser flexível no decorrer da mesma. Na construção da planificação é também essencial a reflexão da pré-ação, para antever possíveis dificuldades ou impasses à realização das atividades, pensando sobre formas possíveis de os resolver. Neste sentido, foram elaborados pela mestranda guiões de pré-observação aquando das aulas supervisionadas, com o propósito de refletir previamente à ação, fundamentando as opções e antevendo dificuldades no desenvolvimento da mesma.

A ação corresponde à implementação das estratégias definidas na fase da planificação sem prescindir da flexibilidade que lhe é inerente. No contexto educativo, a ação depende de um clima de bem-estar para as crianças, propício ao seu envolvimento e participação (Ribeiro, 2020). Neste sentido, trata-se de uma ação planeada, mas flexível, pois está sujeita a adaptações contextualizadas consoante as dinâmicas que emergem da realidade educativa.

Esta etapa é caracterizada pela intervenção intencional no contexto educativo, visando a melhoria e/ou transformação da prática educativa (Coutinho et al., 2009).

Já no momento de pós-ação, a reflexão crítica torna-se fundamental, pensando naquilo que correu bem e no que poderá ser melhorado, no sentido dessa transformação. É uma etapa que acompanha todo o ciclo da I-A, dado que está presente nas restantes etapas. Neste âmbito, foram realizadas reuniões com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais com o objetivo de se refletir em conjunto sobre as práticas educativas desenvolvidas. Desses momentos de reflexão foram construídas narrativas colaborativas sobre a prática, pela díade e as orientadoras cooperantes, o que permitiu um olhar crítico e reflexivo sobre a ação do par pedagógico, potenciando-se, assim, o crescimento pessoal e profissional das mestrandas (Ribeiro et al., 2007). Este momento pós-ação transmitiu, assim, um *feedback* por parte das professoras sobre o desempenho da estagiária, dado que a “reflexividade crítica cooperada assume-se como uma estratégia potenciadora de orientação e transformação de práticas” (Ribeiro & Moreira, 2007). O *feedback* foi, então, um elemento valorizado no decorrer da PES por todos os participantes do processo formativo.

Nesta linha de pensamento, a I-A colaborativa envolve a parceria, de forma contextualizada, dos docentes, na definição de questões e objetivos de estudo com base em problemas práticos do contexto (Moreira, 2006). Neste sentido, a I-A realizada no contexto da PES, foi também colaborativa, como já mencionado, nas parcerias entre o par pedagógico, entre este e as orientadoras cooperantes e, ainda, com as supervisoras institucionais. Desta forma, a realização da PES em díade favoreceu a prática pedagógica, tendo possibilitado o cruzamento de visões acerca da prática pessoal de cada estudante, contribuindo para o desenvolvimento profissional das mesmas (Ribeiro, 2020). Na tríade estabelecida entre as estagiárias e as orientadoras cooperantes, foi possível a coconstrução de saberes na observação direta e indireta e na reflexão e avaliação das experiências pedagógicas (Ribeiro et al., 2007). Também a parceria entre as mestrandas e as supervisoras institucionais permitiu a reflexão e a melhoria de estratégias pedagógicas com a realização de Orientações Tutoriais e com o *feedback* dado sobre a prática educativa.

Esta colaboração estendeu-se às crianças que participaram no processo formativo, dado que a prática “só pode ser desenvolvida colectivamente, quando se tem em conta as perspectivas de todos os indivíduos envolvidos” (Castro et al., 2012, p. 17), a fim de uma melhoria da mesma. Neste sentido, um dos elementos fundamentais para a I-A é a ética.

Neste âmbito, a investigação teve em consideração a individualidade e a autenticidade de cada um dos intervenientes, ao que Caetano (2019) designa “ética do cuidado, religação e responsabilidade” (p. 56). Também a consideração pelas perspetivas dos restantes intervenientes e o respeito pelos seus interesses e opiniões se consideram fundamentais na I-A, no reconhecimento do outro e distanciamento do “eu” investigador, refletindo-se numa “ética participativa, democrática, dialógica” (Caetano, 2019, p. 56). Na verdade, a participação, o diálogo, a negociação, a flexibilidade, a colaboração, a transparência e a confiança são princípios fundamentais na I-A e no asseguramento de valores democráticos e participativos, pelo que foram assegurados ao longo de toda a investigação (Caetano, 2019).

A mestranda teve, também, em conta o código ético para a investigação com crianças designados no EECERA (2024). Este contempla dez princípios éticos, designadamente: 1- “A criança, família, comunidade e sociedade”; 2- “Valores democráticos”; 3- “Justiça e equidade”; 4- “Conhecimento através de múltiplas perspetivas”; 5- “Integridade, transparência e interações respeitadoras”; 6- “Qualidade e rigor”; 7- “Integridade académica”; 8- “Contribuição social”; 9- “Direitos humanos”; 10- “Sustentabilidade global” (EECERA, 2024, p. 2). O código EECERA (2024) designa, ainda, protocolos da prática investigativa seguidos pela mestranda, que teve como princípios éticos a “responsabilidade para com os participantes” (p. 9), no consentimento contínuo por parte das crianças, esclarecendo-as continuamente sobre a intenção dos dados recolhidos, no consentimento informado dos EE, no anonimato e confidencialidade de todos os participantes ao longo de todo o projeto, na política de “dano nulo” (p. 11), no respeito pelo bem estar físico e emocional das crianças e no *feedback* aos intervenientes sobre os resultados obtidos.

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

A PES constituiu numa parte fundamental na etapa de formação inicial da docente estagiária, já que “o estágio supervisionado proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino” (Barros & Silva, 2011, p. 511). Como já referido, um docente deve possuir um quadro teórico e conceptual sólido, de modo a ser capaz de refletir sobre o mesmo e sobre a sua adequação ao contexto no qual esteja inserido.

Deste modo, no presente capítulo será realizada uma reflexão sobre as ações desenvolvidas nos dois níveis educativos, articulando os pressupostos apresentados nos capítulos I e II. Assim sendo, as duas primeiras semanas tiveram como objetivo a observação participante por parte do par pedagógico, de forma a conhecer os grupos e as suas dinâmicas, conhecendo atentamente as crianças que os constituíam, assim como os seus interesses e necessidades. A reflexão sobre as ações realizadas na PES permitiu o progresso na construção da identidade profissional da mestranda, assim como o enriquecimento das suas futuras práticas.

Neste seguimento, no sentido de refletir acerca das ações desenvolvidas na PES, neste capítulo serão consideradas, primeiramente, as experiências educativas realizadas no 1º CEB, seguindo-se as atividades pedagógicas conseguidas na EPE, visto que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). Dada a quantidade de práticas educativas desenvolvidas em cada uma das valências e na impossibilidade de serem todas apresentadas neste documento, a mestranda optou por selecionar algumas.

3.1. O PERCURSO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para a construção de práticas educativas significativas e adequadas, a observação foi uma etapa importante neste processo. Este primeiro contacto revelou-se excecional para a reflexão prévia à planificação, de modo que as planificações idealizadas fossem ao encontro das características das crianças, revelando-se contextualizadas e diferenciadas (cf. Capítulo II). Não obstante, a observação consistiu num procedimento extensivo a toda a prática, tendo sido um processo contínuo ao longo de todo o percurso, já que a observação se assume como primordial “no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p. 56).

Nas semanas posteriores, o par pedagógico elaborou e desenvolveu atividades pedagógicas enquadradas nos projetos de intervenção estruturados com os grupos de crianças. Neste âmbito, a PES apoiou-se, como referido anteriormente, na MTP, sendo que o projeto foi desenvolvido cooperativamente entre os alunos, a díade em formação, a professora cooperante e a orientadora institucional. Este originou sete UA, que ao serem construídas em cooperação com os diversos intervenientes se revelaram mais ricas e contextualizadas. As UA seguiram uma estrutura clara e concreta, que partia da definição de uma questão-problema, cuja resposta era dada por um conjunto de atividades interligadas de forma coerente, assente na articulação curricular. Em cada UA eram, ainda, designadas as metodologias, estratégias e principais recursos a utilizar, os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver e as estratégias de avaliação formativa a aplicar.

Deste modo, a formulação de UA contribuiu “para uma organização mais clara e objetiva do conhecimento, pois [as UA] considera[m] o modo como os conteúdos podem ser estudados com os alunos, facilitando a conexão da realidade com o processo de ensino e aprendizagem” (Freschi & Ramos, 2009, p. 158). Ademais, esta forma de planificação permitiu a “reconstrução do conhecimento” dos alunos, tal como o “desenvolvimento de habilidades e atitudes”, promovendo, desta forma, “aprendizagens significativas” (Freschi & Ramos, 2009, p. 157). Importa ainda ressaltar que, nesta ótica, as professoras tornaram-se mediadoras da aprendizagem e os alunos elementos ativos, em que gradualmente se revelavam mais autónomos na aquisição de conhecimento, numa perspetiva socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem (Freschi & Ramos, 2009). Ademais, através da observação, aliada à

investigação para o aprofundamento do conhecimento, o par pedagógico compreendeu que o método pedagógico adotado pela professora cooperante, o MEM, privilegiava, precisamente, a autonomia e a cooperação educativa (Niza, 2012). As UA criadas foram, por isso, ao encontro destas características, respeitando as rotinas e os instrumentos de pilotagem deste modelo pedagógico.

O projeto de intervenção iniciou-se, como é expectável de acordo com as fases da MTP (Vasconcelos et al., 2012), com a definição do problema. A díade optou por solicitar às crianças que sugerissem o que gostariam de abordar e aprender com as professoras estagiárias, recorrendo ao método da mesa redonda. Este é um método de aprendizagem cooperativa que permite o desenvolvimento da criatividade e a partilha, numa tarefa em que, em pequenos grupos, num determinado espaço de tempo que os alunos devem poder gerir, estes registam numa folha, à vez, as suas ideias e contributos para a questão colocada (Moreira, 2019). As respostas dadas pelas crianças revelaram não só os seus interesses, mas também dificuldades que estas sentiam. Foi perceptível para a mestranda que os alunos basearam a escolha do tema do projeto na curiosidade que tinham em aprender sobre a História de Portugal, conteúdo proposto no currículo para o seu ano de escolaridade, como era do seu conhecimento.

Associada às sugestões dos alunos, a tríade, estabelecida com a professora cooperante, compreendeu que os mesmos não tinham consciência da democratização que vivenciavam em contexto de sala de aula, tendo as estagiárias focado a sua ação na consciencialização de conceitos de democracia, de respeito, de empatia e de direitos. Assim, definiu-se o título do projeto: “Democracia viva: cultivando respeito e empatia”. Entenderam-se como objetivos do projeto de intervenção que o grupo devia compreender os benefícios de viver um ambiente educativo democrático, conhecer as características democráticas da comunidade de aprendizagem que constituíam, respeitar a diversidade e a diferença como fator de enriquecimento pessoal, desenvolver a empatia na resolução de problemas do quotidiano da turma e refletir sobre o seu papel individual na diminuição de desigualdades. Deste modo, o projeto objetivou três domínios do 1º Grupo da Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), designadamente, os “Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e

culturais e de solidariedade)”, a “Igualdade de Género” e a “Interculturalidade” (p. 7). Para este processo foi imprescindível que as estudantes, enquanto investigadoras, aprofundassem os seus conhecimentos acerca do modelo pedagógico do MEM e o compreendessem enquanto “um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal” (Niza, 2012, p. 95).

As sugestões dadas pelas crianças foram fundamentais para a fase seguinte do projeto, a planificação, tendo sido, portanto, coconstruída com elas, permitindo que se sentissem valorizadas e respeitadas. Torna-se importante mencionar que a díade não teve apenas em conta as sugestões dadas na fase inicial do projeto, mas também as que os alunos manifestaram ao longo das semanas. Neste sentido, o diário de turma revelou-se um grande apoio no entendimento de novas propostas das crianças e permitiu um constante *feedback* das mesmas sobre a sua apreciação das atividades desenvolvidas. O diário de turma era um instrumento no qual o grupo registava as ocorrências mais significativas da turma, pelo que Niza (2012) o designa como “a memória histórica e o registo cultural de um grupo” (p.142).

Como referido, foram planificadas sete UA, que se desenvolveram ao longo de sete semanas, tendo sido intituladas de: “Eu – o meu corpo e a minha personalidade”, “A Península Ibérica antes da formação de Portugal”, “A Reconquista Cristã e o Reino de Portugal”, “Expansão marítima portuguesa: pontes entre culturas”, “As 3ª e 4ª Dinastias e a República Portuguesa”, “A nossa democracia” e “Os deveres temos de saber para os direitos colher”. Nas planificações, as professoras estagiárias tiveram em atenção as rotinas do grupo, nomeadamente, o acolhimento e as reuniões de conselho de cooperação educativa, fundamentais para o bem-estar e equilíbrio da turma, já que eram os momentos nos quais as crianças planificavam, avaliavam ou resolviam conflitos, em gestão cooperativa (Niza, 2012).

Neste seguimento, dá-se início para a terceira fase da MTP, que corresponde à execução do projeto. Seguidamente, serão apresentadas e refletidas algumas das atividades realizadas, integradas em duas UA diferentes.

Uma das atividades desenvolvidas incluiu-se na quarta UA, designada “Expansão marítima portuguesa: pontes entre culturas”, que teve como principais objetivos de aprendizagem reconhecer a importância da expansão marítima na História de Portugal, conhecer diversas características dos barcos, instrumentos de navegação utilizados na época, bem como as condições em que os tripulantes viviam. Além disso, pretendia-se que conhecessem as rotas realizadas pelos portugueses e as trocas comerciais que estas proporcionaram e que compreendessem o conceito de escravatura como um fenómeno do passado, mas que se perpetua na atualidade, reconhecendo como sendo um desrespeito pelos direitos universais (Declaração Universal dos Direitos Humanos). Desta forma, pretendia-se que os alunos aprendessem a pensar historicamente sobre a temática, através do desenvolvimento de atitudes empáticas e cívicas enquanto cidadãos ativos, refletindo sobre o seu papel na sociedade e sobre a vida em comunidade, através da valorização da interculturalidade.

Para uma melhor compreensão da atividade que será refletida, importa contextualizar, de forma muito breve, as atividades que a antecederam. Neste âmbito, foi realizada uma visita de estudo à Nau Quinhentista e à Alfândega de Vila do Conde, seguindo-se a exploração das rotas portuguesas da expansão marítima no século XV, a partir de um vídeo, de mapas, de uma música, da produção de textos e da programação das diferentes rotas no *Scratch*. Ademais, foram lembradas as trocas comerciais, conteúdo iniciado na UA anterior. A partir da análise de uma carta, foi abordado o conceito de escravatura, praticada pelos portugueses na época em estudo, seguindo-se um diálogo no qual a turma foi questionada: “A escravatura só aconteceu no passado? Porquê?”, visto que se pretendia identificar as ideias prévias dos alunos.

Para obterem uma resposta concreta a esta reflexão, as crianças procederam à análise de várias notícias e, conseqüentemente, através de questões orientadoras retiraram as principais informações. Neste momento, foi importante referir a existência de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos que proíbe a escravatura e o “Dia Internacional para a Abolição da Escravatura” que foi mobilizado para a reflexão sobre o tema. Em seguida, foi realizada uma reflexão em grande grupo acerca das vantagens da expansão marítima, nomeadamente as trocas comerciais, as diferentes valências que uma cultura envolve e, numa

visão mais atual de diálogo intercultural, da interculturalidade. No sentido da interculturalidade gastronômica, a sala foi transformada num “restaurante intercultural”, no qual os alunos idealizaram um menu intercultural, através da pesquisa de pratos típicos de diferentes países e confeccionaram um doce típico brasileiro, nacionalidade de algumas crianças da turma.

No seguimento destas propostas, a atividade a refletir consistiu numa reflexão empática sobre a riqueza da interculturalidade. Para esta foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem: consciencializar sobre a importância da interculturalidade, desenvolvendo uma atitude empática, refletir sobre as ações individuais e as suas consequências, reconhecer a influência do esforço cooperativo na construção de uma sociedade melhor e incentivar o respeito por todas as culturas, através de uma atitude crítica e interventiva. Deste modo, de acordo com o ENEC, foi desenvolvido o domínio dos “Direitos Humanos (sociais, culturais e de solidariedade)” e o domínio da “Interculturalidade”, no sentido da diversidade cultural (Monteiro et al., 2017, p. 7).

Assim, para a concretização desta tarefa, a turma foi organizada em três grupos cooperativos. A formação de grupos cooperativos foi uma estratégia recorrentemente utilizada pelo par pedagógico, uma vez que este compreendia as vantagens desta estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Os grupos cooperativos permitiram que os alunos compreendessem que para os seus objetivos individuais serem alcançados, os colegas teriam também de atingir os seus, sendo necessário que todos trabalhassem cooperativamente para a obtenção de um objetivo comum. Além disso, a partilha de conhecimentos entre as crianças revelou um caráter social da construção de saberes, uma vez que as mesmas se sentiram intrinsecamente mais motivadas quando se ensinaram mutuamente, ou seja, quando cooperaram entre si (Niza, 1998). Ademais, dada a heterogeneidade do grupo e os diferentes níveis de aprendizagem que compreendia, a aprendizagem cooperativa permitiu a evolução da ZDP das crianças (cf. Capítulo I).

A atividade partiu da leitura e conseqüente reflexão de textos sobre três casos hipotéticos que espelhavam como determinados grupos de pessoas tinham beneficiado da interculturalidade.

Estes textos, que eram diferentes para cada grupo, tinham como temas a gastronomia, a língua e a arquitetura de diferentes culturas, visando a importância da partilha e da empatia, no sentido da inclusão e da cooperação. Nesta fase, as professoras acompanharam os grupos para compreenderem as ideias que os alunos estavam a discutir e para os auxiliar em possíveis questões ou dificuldades de leitura. Neste momento, foram desenvolvidas capacidades de realização de leitura silenciosa e autónoma e de comunicação entre as crianças, em que se explicitaram ideias-chave do texto, exprimindo e partilhando opiniões, com respeito pelas ideias dos outros, tendo, em seguida, planeado discursos orais breves (Direção-Geral da Educação, 2018c). Após terem lido e refletido sobre os textos, os grupos preparam pequenas teatralizações sobre o conteúdo dos mesmos, com o intuito de apresentarem a problemática do seu texto aos restantes grupos. Foram, assim, desenvolvidas competências de “linguagens e textos”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas” e “sensibilidade estética e artística” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 20). A preocupação das crianças em integrarem todos os elementos do grupo e em colaborar foi perceptível em todos eles, o que foi notório, por exemplo, quando a A. disse: “Professora, já toda a gente sabe o que vai dizer. O V. também, mas eu vou ajudá-lo se ele se esquecer.” e, num outro grupo, a L. referiu “Temos de chegar a um consenso e decidir o material de cada um.”. Neste sentido, foi também desenvolvido o “pensamento crítico e pensamento criativo” e o “relacionamento interpessoal” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 20).

Dado o interesse e a sugestão do grupo em serem realizadas dramatizações no desenvolvimento do projeto e a compreensão da díade em formação acerca dos benefícios das mesmas, a atividade em análise recorreu à Expressão Dramática. Na verdade, recorreu-se ao *Role Play* (jogo de papéis) (cf. Capítulo I), o que permitiu o desenvolvimento de competências comunicativas, expressivas e de sociabilização. Esta atividade promoveu o reconhecimento da dimensão multidisciplinar do teatro na relação com as restantes componentes curriculares, a produção de pequenas cenas que retrataram acontecimentos reais da vida em comunidade e a expressão de visões pessoais das crianças, através da dramatização (Direção-Geral da Educação, 2018a). Ademais, a dramatização incentivou a criatividade, a imaginação e a perceção sobre o tema, no caso desta atividade, da interculturalidade, por parte dos elementos do grupo que a pensaram, bem como da restante

turma que a viu com um olhar crítico e reflexivo (Hermenegildo, 2021). Na realidade, os alunos que estavam a assistir à teatralização dos colegas tinham a responsabilidade de a olhar de forma crítica e reflexiva, já que posteriormente a cada apresentação, se seguiu um momento no qual as crianças puderam fazer sugestões, questões ou comentários sobre a mesma. Este era um hábito da turma após qualquer apresentação, no sentido de promover a sua atenção e capacidade de se expressar criticamente, usando “a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados” (Direção-Geral da Educação, 2018c, pp. 6-7). Assim, esta atividade culminou num enriquecedor momento de criatividade, cooperação e empatia.

O desenvolvimento da empatia e do respeito foi observado em todas as fases desta atividade. Por um lado, ao explorarem perspetivas culturais diferentes, tanto através da leitura como da observação das dramatizações, as crianças puderam reconhecer o valor da diversidade e a importância da inclusão. Por outro lado, ao representarem papéis inspirados nos textos, os alunos vivenciaram simbolicamente diferentes realidades, desenvolvendo, assim, a capacidade de se identificar emocionalmente com o outro. Ademais, o desenvolvimento destes valores foi visível na cooperação entre os grupos, no diálogo após cada apresentação e na explicação do próprio grupo sobre como refletiu sobre o texto, nos quais as crianças valorizaram e compreenderam a diferença. Importa ainda ressaltar, no sentido da cooperação, que o V., o aluno que, de facto, usufruía de uma diferenciação pedagógica mais particularizada, realizou a mesma atividade com o apoio dos colegas.

Um dos princípios do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) reflete a importância da formação de “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo” (p. 13). Em concordância com o apresentado, de modo a consolidar as aprendizagens e os valores que as crianças tinham desenvolvido sobre o respeito e a empatia pelos outros, foi desenvolvida a atividade “Uma ponte para um mundo melhor”. Esta foi construída com pedaços de cartolina, nos quais cada aluno representou de forma escrita e/ou desenhada a principal consideração que tinha feito ao

longo do dia, nas reflexões realizadas sobre os temas retratados: a escravatura e a interculturalidade (Figura 1).

Figura 1

Uma ponte para um mundo melhor



A construção da ponte pretendeu uma analogia entre os valores promovidos e as pontes, que permitem refletir sobre a importância da ligação, comunicação e relação entre duas margens. Este momento promoveu uma partilha admirável por parte de todas as crianças, que refletiram sobre como poderiam contribuir para “um mundo melhor” e sobre a importância do respeito e da empatia. Foram, assim, desenvolvidos, de acordo com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), valores de “Responsabilidade e integridade”, de “Cidadania e participação” e de “Liberdade” (p. 17). Ademais, os objetivos estabelecidos para esta atividade foram atingidos, tendo-se refletido numa proposta integrada e integradora, capaz de desenvolver capacidades cognitivas, imaginativas e cooperativas e que, de acordo com o tema do projeto, permitiu o “cultivo” de valores assentes na empatia e no respeito.

A última UA, nomeada “Os deveres temos de saber para os direitos colher”, teve como principais objetivos a abordagem da Declaração Universal Dos Direitos Humanos e da Convenção sobre os Direitos da Criança, com vista à reflexão sobre a importância e preservação desses direitos. Para este efeito, as professoras planificaram um conjunto de atividades interligadas, mas neste documento optou-se por destacar duas. A primeira atividade a destacar consistiu na elaboração de biografias de alguns ativistas pelos direitos humanos, para que os alunos compreendessem a importância dos mesmos na luta pela obtenção desses direitos de forma universal, tal como a declaração pressupõe. Esta atividade foi pensada no sentido de corresponder a dois interesses das crianças, sugeridos tanto na fase

inicial do projeto como, posteriormente, no diário de turma, a elaboração de biografias e a utilização das TIC.

Neste sentido, a díade iniciou a atividade questionando os alunos se já tinham ouvido falar sobre alguma pessoa que se tinha destacado por lutar pelos direitos humanos e se sim, qual era o nome dado. Em ambas as perguntas foram obtidas respostas positivas, o que as professoras já previam, uma vez que a turma já tinha realizado uma pesquisa sobre Malala Yousafzai. De seguida, as professoras estagiárias passaram à explicação da atividade a realizar, propondo que as crianças fizessem um livro digital com pequenas biografias acerca de sete ativistas pelos direitos humanos: Bob Marley, Rosa Parks, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcutá, Ghandi, Nelson Mandela e Maria da Penha. Esta atividade decorreu em pequenos grupos cooperativos de dois ou três elementos, no sentido de ser mais enriquecedora, através da cooperação, interajuda e comunicação entre os alunos, tendo sido trabalhada a área de competência de “relacionamento interpessoal” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25).

Como referido, a atividade teve como recurso as TIC, mais concretamente a utilização dos computadores escolares, já que esta utilização iria facilitar o processo de pesquisa, além de favorecer a aprendizagem cooperativa (Graça, 2024). Assim, estava prevista a utilização da plataforma digital *Storyjumper* para ser criado um livro colaborativo denominado “Ativistas pelos Direitos Humanos”, pelo que as professoras estagiárias, no momento de explicação da atividade, projetaram a plataforma e explicaram o funcionamento da mesma, assim como o guião de orientação que teriam de seguir. A clara orientação da atividade revelou-se fundamental para que os alunos conseguissem realizar a tarefa de forma motivada, focada e autónoma, tendo as professoras um papel de mediadoras e auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, sendo as crianças ativas no mesmo (Moran, 2015). O guião de orientação assegurou, então, a desejada autonomia dos grupos na realização da tarefa, contendo indicações claras das informações que as crianças deviam pesquisar e da forma como deviam organizar essas informações no livro criado pela turma. Assim, foram desenvolvidas capacidades de organização do espaço (Direção-Geral da Educação, 2021), de edição do texto para as especificidades pedidas no guião, de seleção e colocação de imagens na plataforma, tendo ainda lembrado conceitos de lateralidade e paridade, frisados aquando da explicação

por parte das professoras. Ademais, inegavelmente, as crianças desenvolveram competências de investigação e pesquisa, na organização e seleção das informações recolhidas, pelo que necessitaram de saber formular questões simples, para orientar a recolha dos dados que pretendiam, e de “analisar a qualidade da informação” dos mesmos (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7).

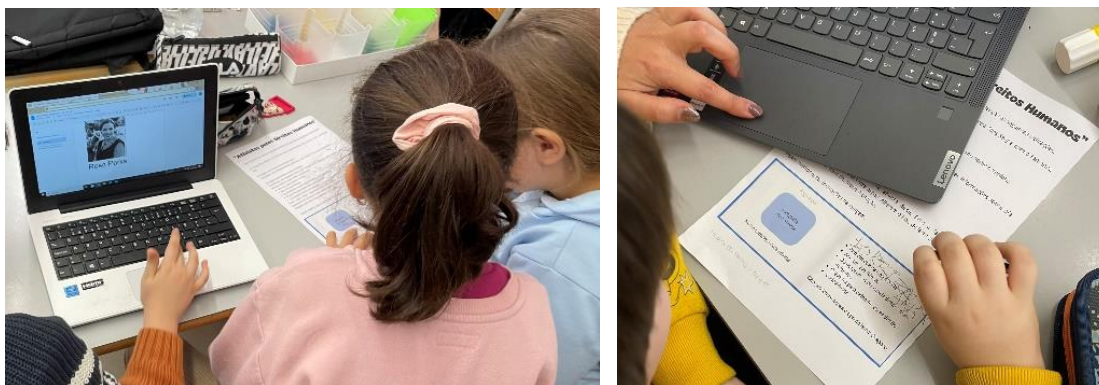
A intenção de ser utilizada a plataforma digital *Storyjumper* relacionou-se com o propósito de diversificar as plataformas anteriormente utilizadas, acreditando que a diversificação de recursos incentiva nas crianças a motivação para a aprendizagem (Matos & Rodrigues, 2016). No entanto, apesar de a díade ter testado e compreendido o funcionamento desta plataforma digital, aquando do início da atividade ela começou a apresentar erros, pelo que as professoras estagiárias, após terem percebido que não conseguiriam solucionar o problema rapidamente, pediram aos alunos para realizarem o trabalho no *GoogleDocs*, plataforma mais utilizada pelos mesmos. A rápida capacidade das professoras estagiárias em alterarem o planificado e continuarem a atividade sem causar constrangimentos às crianças revelou a aptidão que foram desenvolvendo ao longo da PES na adaptação da planificação face às adversidades e imprevistos, capacidade que foi sendo reforçada positivamente pelas orientadoras. Ainda assim, as pesquisas foram, posteriormente, adicionadas ao livro digital criado no *Storyjumper*.

No que diz respeito ao tempo da atividade, este foi negociado com a turma, mediante as suas necessidades. Ao longo do tempo estipulado para a realização da pesquisa foi, como era habitual, colocado um temporizador à vista de todos para que pudessem gerir o seu tempo. Não obstante, a oportunidade de negociação do tempo permitiu que todos objetivassem, de forma mais ou menos completa, o intuito da atividade, isto é, o desenvolvimento de competências de seleção e análise crítica da informação no contexto de atividades investigativas (Direção-Geral da Educação, 2018d). Ademais, a negociação sistemática de decisões é um processo fundamental para a democratização do ensino-aprendizagem (Niza, 2012), tendo sido muito construtiva para as intenções que a díade definiu para o projeto. Ao dar espaço para a negociação, a díade permitiu que as crianças se sentissem mais seguras e confiantes, ao mesmo tempo que possibilitou uma relação mais próxima entre ambas.

É também de destacar a diferenciação pedagógica feita pela díade ao longo do projeto, que foi um dos pontos mais positivos do seu desempenho. Neste caso, o V. realizou a mesma atividade, individualmente, com o apoio da professora cooperante (Figura 2).

Figura 2

Ativistas pelos Direitos Humanos



Para facilitar a sua compreensão e a realização da pesquisa, a díade teve o cuidado de lhe atribuir uma ativista brasileira, Maria da Penha, para que os nomes e outras palavras utilizados fossem mais próximos àqueles que costumava ler e escrever.

Após concluídas as pesquisas, seguiu-se o momento de partilha das biografias com uma pequena apresentação. O momento de partilha dos conhecimentos adquiridos revelou-se, não só neste momento, mas ao longo de toda a PES, uma fase enriquecedora das diversas atividades, dando mais sentido às mesmas e provocando nos alunos o sentido de responsabilidade no seu trabalho, já que os outros iriam aprender com o que estas apresentassem, o que suscitou ainda a sua valorização. Assim, esta fase da atividade visou a partilha das informações recolhidas na pesquisa, de modo que todos os alunos pudessem conhecer de forma breve cada um dos ativistas investigados, promovendo nos mesmos o desenvolvimento de competências discursivas, nomeadamente de oralidade. Deste modo, foram estimuladas capacidades de “planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas” e “realizar exposições breves, a partir de planificação” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6), tendo sido também uma preocupação das crianças “assegurar contacto visual com a audiência” (p. 7), como aconteceu, por exemplo, quando durante a apresentação o J. aconselhou o M. a virar-se de frente para a turma.

Durante as apresentações foi notória a construção de conhecimentos que os alunos desenvolveram e a atenção que depositaram nas partilhas dos colegas, tendo-se feito notar o seu empenho e interesse na atividade. Isto foi perceptível em vários diálogos que se estabeleceram após cada apresentação, como quando o B. questionou o grupo sobre o motivo da morte do ativista em questão: “Bob Marley só viveu 36 anos... Porque é que morreu tão novo?”, o que mostrou não só a sua atenção como também a sua capacidade de cálculo mental, uma vez que os colegas só tinham apresentado os anos de nascimento e falecimento do ativista. Estes diálogos estabelecidos pelas crianças foram momentos enriquecedores e de crescimento para todos os intervenientes, em que as crianças fizeram sugestões, questões ou comentários ao que foi sendo apresentado pelo grupo, valorizando-o. Não obstante, para assegurar que todos os grupos teriam o devido tempo para apresentarem o seu trabalho, foi definido um período máximo de três minutos, englobando a própria apresentação e os comentários posteriores. Com esta estratégia, em que, uma vez mais, os alunos tinham acesso visual ao cronómetro com o tempo estipulado, as professoras estagiárias permitiram a corresponsabilização pelo tempo e um sentido de justiça entre todos, sentimentos importantes na democratização do ensino.

Esta atividade revelou muito empenho, curiosidade e envolvimento por parte dos alunos, o que refletiu que a “motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 9). Com o desenvolvimento da mesma foram ampliadas as áreas de competência de “linguagens e textos”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “relacionamento interpessoal”, “desenvolvimento pessoal e autonomia” e “saber científico, técnico e tecnológico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 19), podendo ser considerada, assim, uma atividade que se revelou rica na otimização de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. O sucesso deste momento permitiu que, uma vez mais, a mestrandia refletisse sobre a importância da planificação de acordo com o grupo, na construção de um ensino-aprendizagem mais direcionado e diferenciado, apoiando as crianças nas suas dificuldades e valorizando os seus interesses. Pode ainda considerar-se que os objetivos definidos para a atividade em reflexão foram atingidos com sucesso, tendo sido inclusive conseguido o desenvolvimento de alguns

objetivos de aprendizagem propostos nas AE de Estudo do Meio (DGE, 2018b), nomeadamente, “Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa” (p. 6) e “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (p. 10).

A divulgação do projeto, relativa à última fase da MTP, surgiu no seguimento da restante UA que estava a ser realizada, tendo partido da abordagem do livro “A História de um Muro”, de Isabel Fernandes Pinto (2022). Este conto foi apresentado à turma pela tríade de professoras, através de um teatro de sombras. Posto isto, e após terem feito em conjunto e individualmente a interpretação da história, a turma elaborou coletivamente um resumo da mesma. Os alunos tinham já por diversas vezes sugerido no diário de turma e em reunião de conselho de cooperação educativa que gostariam de ler para as restantes turmas. Como a divulgação seria feita com todas as salas e não daria tempo para lerem o livro na sua totalidade, considerou-se que o resumo seria a solução ideal para o momento que se pretendia. Deste modo, no último dia do projeto, destinado à divulgação do mesmo, os alunos formaram pequenos grupos de quatro elementos para se deslocarem às salas, incluindo a sala de atividades, para apresentar o resumo que criaram.

Ademais, na história existia uma passagem na qual a árvore, uma das personagens, referia:

Os direitos são palavras que nunca se deixam cair. Nós, Árvores, deixamos cair as nossas folhas secas mas nunca deixamos cair as nossas flores, porque são elas que geram os frutos e são os frutos que asseguram a continuação da nossa vida. Os direitos são como flores: palavras que nunca se deixam cair. (Pinto, 2022, p. 47)

Partindo desta fala da árvore, os alunos propuseram uma atividade a toda a comunidade educativa, que consistiu na criação de uma árvore, em que cada ramo correspondia a uma turma, outro ao grupo de EPE e outro ao pessoal docente e não docente, nos quais foram coladas flores. Neste sentido, depois de terem lido o resumo, que explicava a comparação feita pela árvore, os grupos explicaram às restantes crianças o que são direitos e valores e pediram que cada uma escrevesse ou desenhasse numa flor um direito ou um valor que achasse imprescindível.

Foi, então, criada uma árvore amendoeira, que a turma expôs na parede do corredor junto à porta da sua sala, para que todos os intervenientes a pudessem ver e apreciar (Figura 3).

Figura 3

Árvore de valores: cultivando respeito e empatia



Além de a construção da árvore ter surgido no seguimento da abordagem da história, este modo de divulgação deu também sentido ao título do projeto, na medida em que contemplava o cultivo de valores. Inicialmente, a construção da árvore tinha sido pensada de uma outra forma, com outros materiais e num outro espaço, na entrada da escola. No entanto, como durante essa semana as condições meteorológicas não foram favoráveis ao que estava planificado, prontamente, a tríade alterou o mesmo para aquilo que foi, de facto, realizado, adaptando-se mais uma vez às circunstâncias que emergem da prática.

A divulgação às restantes salas, além de ter sido muito bem recebida por todos, foi um momento de muito entusiasmo para o grupo, que se mostrou realizado com o seu desenvolvimento. Para além do contentamento demonstrado pelas crianças por integrarem os seus amigos e familiares mais novos na atividade, a professora estagiária evidenciou o entusiasmo das mesmas na apresentação do resumo da história. Foi notório, por isso, o empenho de todos os alunos neste momento que, quando saíam de uma sala, perguntavam “Professora, li bem?” (M.), pelo que, uma vez mais, o reforço positivo constante foi importante para o bem-estar das crianças e para a valorização da sua dedicação.

Importa ainda destacar que os próprios alunos tiveram a preocupação de incluir todas as pessoas da equipa educativa, o que demonstrou a qualidade das relações pedagógicas que se estabeleciam neste contexto. Uma outra atividade do projeto que privilegiou a partilha com a comunidade foi a criação de um episódio para ser lançado pela rádio escolar, no qual os alunos partilharam os conhecimentos que adquiriram sobre a expansão marítima portuguesa, através de uma visita de estudo realizada à Nau Quinhentista e à Alfândega de Vila do Conde. Na verdade, a realização de visitas de estudo a museus ou sítios históricos promovem uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos históricos, na medida em que permite que os alunos interpretem a cultura material, desenvolvendo, assim, o pensamento histórico (Pinto, 2016). Além disso, a dinamização de um episódio para a rádio escolar revelou-se, assim, uma ação marcante do projeto na valorização da comunidade, uma vez que neste contexto educativo este era um meio comunicativo notável no esforço pela melhoria das relações pedagógicas escola-família-comunidade (Projeto Educativo, 2022-2025).

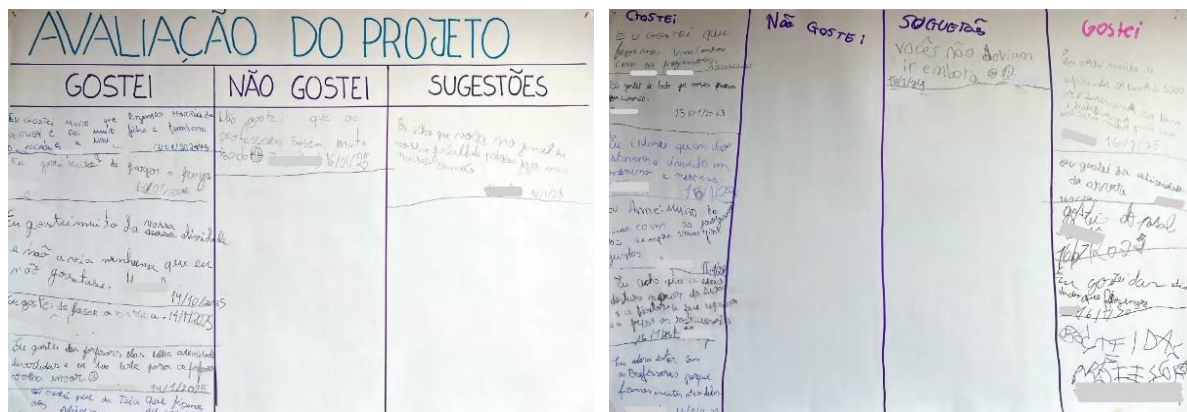
Neste momento de divulgação tornou-se também basilar a inclusão dos EE, valorizando e respeitando o seu direito à participação no processo educativo (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018). Neste âmbito, os alunos elaboraram previamente, em conjunto com as professoras, um convite para entregarem aos EE, para estes se dirigirem à sua sala e conhecerem as atividades que, para a turma, foram as mais marcantes do projeto. Na realização coletiva do convite foram desenvolvidos processos de planificação, textualização e revisão, tendo em conta a finalidade do texto pretendido, como é intencionado nas AE de Português (Direção-Geral de Educação, 2018c), assim como o sentido estético e capacidades de cooperação e negociação. Assim, neste momento que teve uma grande adesão por parte dos EE, todos os alunos contribuíram na partilha das atividades da relevância das mesmas, o que se tornou também útil para a diáde na compreensão do que os alunos retiveram do projeto e do que mais os cativou. Após esta apresentação, as crianças convidaram os EE a fazerem parte da árvore de valores que estavam a criar, tendo realizado a mesma atividade que tinham feito na parte da manhã com a restante comunidade escolar. Além do mais, os alunos desafiaram os EE a darem asas à sua criatividade e a escreverem numa cartolina um direito que, se pudessem, criavam, o que se refletiu numa atividade engraçada e mais descontraída, que aproximou também os presentes. Ao longo da PES, foram várias as oportunidades que as

professoras estagiárias tiveram de contactar com as famílias das crianças, nomeadamente uma reunião de conselho de cooperação educativa, à qual os EE foram convidados a participar e a semana da ciência, na qual vários EE dinamizaram atividades experimentais. Momentos como estes foram relevantes para as professoras estagiárias conhecerem melhor as crianças e transmitirem confiança aos EE. Ainda assim, a díade refletiu que, numa perspetiva futura, gostaria de integrar mais as famílias no desenvolvimento de todo o projeto.

Por fim, a avaliação do projeto foi pensada de modo a corresponder às características da turma, neste caso, à forma como esta se organizava. Neste sentido, a avaliação ocorreu através de um diário de turma específico para o efeito, no qual os alunos registaram o que tinham gostado, o que não tinham gostado e sugestões que achassem pertinentes relacionadas com o projeto (Figura 4).

Figura 4

Avaliação do projeto



Era nas reuniões de cooperação educativa que se discutiam os assuntos registados no diário, pelo que foi também realizada uma reunião de conselho para os alunos explicarem e comentarem entre si o que tinham escrito no diário. Esta estratégia de avaliação foi bastante apreciada pela turma, pelo que o A. ressaltou em conselho: “Eu acho que a ideia de nos expressarmos como se fosse em diário, do modo que a gente trabalha, foi algo muito único, algo que difere em vocês.”. No diário, as crianças registaram várias apreciações, tanto da postura das professoras estagiárias como das atividades que promoveram.

Numa perspetiva global do projeto, este dedicou especial enfoque na componente de Cidadania e Desenvolvimento, sempre numa perspetiva de promover a interdisciplinaridade, pelo que foram também exploradas as componentes curriculares de Estudo do Meio, Matemática, Português, Educação Artística, Educação Física e TIC. Por sua vez, a articulação curricular potencializou as atividades desenvolvidas e permitiu que as crianças desenvolvessem diversas competências e aprendizagens de forma holística. Dada a relevância do tema do projeto e a imensidão de atividades que poderiam ser realizadas no seu âmbito, o principal desafio que as professoras estagiárias enfrentaram foi o de escolher, de acordo com o tempo definido para o mesmo, as atividades a desenvolver, dada a quantidade de ideias que lhes surgiam, assim como as sugestões feitas pelos alunos ao longo do tempo. Deste modo, as atividades pelas quais a díade optou, juntamente com o apoio das professoras orientadoras, revelaram-se essenciais na concretização dos objetivos do projeto.

Em suma, tendo em conta o que foi abordado neste subcapítulo, a mestranda considera que o projeto realizado promoveu um conjunto de ações pedagógicas diversificadas e diferenciadas que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento de forma holística, integrando as diversas áreas de conteúdos e de competências. Neste sentido, deram resposta às necessidades e interesses do grupo, observando-se uma transformação significativa do contexto, a partir do conhecimento construído da História de Portugal, dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, em que os alunos desenvolveram a perceção da sua vivência democrática em contexto de sala de aula e competências de empatia, respeito e cooperação, objetivadas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

3.2. O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo apresenta e reflete o percurso pedagógico desenvolvido na EPE. As ações desenvolvidas ao longo da PES neste contexto, à semelhança do 1º CEB, apoiaram-se na MTP, tendo por base a mobilização dos pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I) e os interesses e necessidades das crianças, de forma a garantir práticas fundamentadas e contextualizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, para a definição do problema do projeto de aprendizagem, correspondente à primeira fase da MTP, foi realizado um diálogo de grande grupo, no qual as crianças manifestaram interesse por alguns assuntos que gostariam de explorar. Foram várias as ideias que surgiram relacionadas com a natureza e com o domínio da educação artística, nomeadamente, as artes visuais, a dança e a música. Considerou-se, assim, inicialmente, que poderia surgir um projeto relacionado com as artes e a natureza. Não obstante, nos dias seguintes, as crianças começaram a demonstrar um maior interesse e curiosidade pelo tema das profissões, tendo até sugerido que esta fosse a temática do caderno “Recolher, trazer e assim aprender” (cf. Capítulo II). Deste modo, tendo em conta que as propostas não são fixas, mas sim dinâmicas e flexíveis, esta foi ajustada às novas intenções e curiosidades das crianças (Vasconcelos et al., 2012). Assim, o projeto teve como assunto principal as profissões, incluindo, também, a exploração dos restantes temas de interesse expressados pelas crianças. Deste modo, o projeto teve como objetivos gerais: promover a aquisição de aprendizagens significativas acerca de diversas profissões, potenciar atitudes de respeito e valorização da natureza, promover o desenvolvimento da expressão artística, promover o desenvolvimento da comunicação oral, promover a cooperação e potenciar a imaginação e a criatividade.

Definido o tema do projeto, numa segunda fase da MTP, desenvolveu-se a planificação do mesmo. Para tal, foi realizado um levantamento das profissões que as crianças teriam interesse em conhecer. Deste modo, o projeto foi realizado ao longo de nove semanas com a exploração de várias profissões, nomeadamente: padeiros, cozinheiros, pintores, jardineiros, bombeiros, floristas, cientistas, camionistas e recolhedores de resíduos, escritores e ilustradores. Assim, foram coconstruídas nove planificações pela equipa educativa e pelo grupo, priorizando uma perspetiva socioconstrutivista da ação educativa, na qual as crianças assumem um papel ativo e central. Apesar de as planificações terem sido construídas previamente à ação, é de ressaltar o seu caráter flexível, mediante as propostas e os interesses que foram emergindo por parte das crianças no decorrer da mesma (Vasconcelos et al., 2012). As planificações semanais elaboradas identificavam as necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens evidenciados pelo grupo, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem definidos, as atividades a desenvolver e os responsáveis pela dinamização das mesmas. No caso das atividades da responsabilidade da díade em final

de formação, as decisões pedagógicas foram descritas de forma mais aprofundada, incluindo uma breve descrição das propostas, o seu enquadramento nas áreas e domínios de conteúdo estipulados nas OCEPE e a sua organização no que diz respeito ao espaço, aos materiais e ao grupo. Uma vez que no final do projeto as crianças ainda não tinham acordado nenhum título para o mesmo e que todas as profissões exploradas foram planificadas e apresentadas ao grupo com o título “vamos ser ...” a mestranda sugeriu que este pudesse ser “Vamos ser o que quisermos!”, com o qual as crianças concordaram, tendo revelado bastante interesse e agrado pelo mesmo.

No que se refere à execução do projeto, que diz respeito à terceira fase da MTP, serão apresentadas e refletidas algumas atividades que se inseriram na exploração das profissões de floristas e de camionistas e recolhedores de resíduos.

No âmbito da curiosidade do grupo pela natureza, referido anteriormente, e após a exploração da profissão de jardineiros, revelou-se do interesse do grupo a descoberta sobre a profissão de floristas. Assim, a exploração desta profissão, iniciou-se com uma discussão acerca dos conhecimentos prévios das crianças sobre a mesma e a realização de uma composição artística com materiais naturais e reutilizáveis. Seguidamente, tendo em conta a curiosidade intrínseca das crianças e o seu interesse por descobrir coisas novas, assim como o entusiasmo que mostraram na realização de outras atividades experimentais, o par pedagógico propôs ao grupo a realização de uma experimentação com flores, denominada “Flores que mudam de cor”, sem, evidentemente, referir o seu título. Esta, numa fase inicial, foi realizada em grande grupo numa mesa de atividades.

Para dar início à atividade, a díade apresentou às crianças os materiais que seriam necessários, que a ajudaram a prepará-los e dispô-los no centro da mesa. Destes, destacou-se a utilização de margaridas brancas e corantes com três cores: amarelo, azul e vermelho. Conhecidos os materiais, as crianças foram incentivadas a pensar sobre quais poderiam ser os procedimentos a realizar, os quais conseguiram rápida e intuitivamente compreender. Assim, após o grupo ter recapitulado os procedimentos, a mestranda questionou-o acerca de quais seriam os resultados que esperavam observar, partindo da questão “O que acontece se colocarmos uma

flor branca em água colorida?”, formulando-se, assim, as hipóteses. Foram várias as respostas proferidas pelas crianças, como por exemplo: “A flor vai ficar colorida” (S.L.); “Vão crescer” (V.P.); “Vai pintar a flor toda” (L.); “Vão ficar muito bonitas” (L.); “Vão ficar uma de cada cor” (V.F.); “Vão ficar com a semente colorida” (G.C.). Para o registo destas hipóteses, uma das crianças sugeriu que a educadora estagiária fizesse um registo escrito das ideias partilhadas, no sentido de ser realizada uma posterior comparação com os resultados.

Posto isto, passou-se, então, para a realização dos procedimentos tendo sido incentivada a participação de todas as crianças. As crianças começaram, assim, por colocar um pouco de água em três copos de vidro incolores e transparentes, adicionando a cada um deles um dos corantes disponibilizados e dissolvendo-os na água e, por fim, colocaram uma flor dentro de cada copo. Neste processo, foi relevante a promoção da autonomia das crianças, auxiliando-as apenas quando necessário e estimulando, ao mesmo tempo, a entreaajuda entre as mesmas, no sentido de “oferecer uma ajuda ajustada: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas oferecer assistência” (Coll et al., 2001, p.127). Uma vez que a díade tinha comprado várias margaridas brancas, permitiu que as crianças adicionassem mais flores aos três copos, pelo que, de forma natural, a díade foi promovendo a abordagem de alguns conceitos matemáticos, nomeadamente, de contagem e comparação. Além destas competências matemáticas, foi promovido o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente, a cooperação, a concentração, a comunicação oral, o pensamento crítico e criativo e competências de motricidade fina, entre as quais, a coordenação óculo-manual, o controlo da força aplicada e a destreza manual.

Tendo em conta que não seria possível realizar a observação dos resultados e formulação de conclusões de imediato, seguidamente, foram realizadas duas propostas em simultâneo, dinamizadas cada uma por uma educadora estagiária. Para isto, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos que se organizaram em duas mesas de atividades. Uma das atividades consistiu no registo do estado inicial da atividade experimental, fazendo uma pintura com tintas numa cartolina. Esta atividade foi realizada individualmente e pressupôs o registo, por parte das crianças, da sua perceção pessoal do fenómeno observado, entendendo a pintura como uma das várias “linguagens” naturais das crianças (Edwards et al., 2007, p. 21). Foi o

grupo que definiu as tintas a serem utilizadas de modo que o registo se assemelhasse ao que observavam. A maior parte das crianças procedeu também à exploração das cores, sendo que um pequeno grupo de crianças, após uma delas ter misturado duas cores sem intenção e exclamado “Olha, Inês! Vem ver a cor que eu criei” (L.), decidiu continuar essa exploração, tal como tinha acontecido aquando da atividade “vamos ser pintores”. Na verdade, esta exploração era expectável na realização da outra atividade concretizada simultaneamente.

A segunda atividade consistia na pintura de um pedaço de papel de cenário utilizando tintas, folhas e flores, servindo estas como pincéis ou como carimbos, tendo sido dada total liberdade às crianças para esta produção (figura 5). Esta foi realizada em conjunto, no sentido em que as crianças partilharam o suporte onde a mesma foi realizada, isto é, o papel de cenário. A organização do grupo e dos materiais teve como intenção pedagógica promover a cooperação, a capacidade de partilha e de gestão de espaço, o diálogo e a expressão artística individual e coletiva.

Figura 5

Pintura com plantas



Ademais, a planificação desta atividade e a utilização de materiais naturais estimularam a inclusão e o interesse de uma das crianças com NAS, incentivando a sua participação voluntária e o seu envolvimento com os pares. Para tal, foram utilizadas plantas do canteiro do espaço educativo, que esta criança havia arrancado e que constituíam um dos seus principais interesses. Esta intenção foi conseguida de forma natural, tendo a mesma manifestado alegria e entusiasmo na realização da atividade, assim como o restante grupo

que se mostrou bastante atento, cuidadoso e incentivador da sua participação. Isto refletiu a importância da observação atenta e cuidada da díade em relação aos interesses e motivações das crianças, para um conhecimento mais profundo de cada uma delas no sentido de assegurar o seu bem-estar e integração (Cardona et al., 2021).

É, ainda, relevante destacar que no desenvolvimento destas atividades o ritmo de cada criança foi respeitado, permitindo o desenvolvimento da sua curiosidade e das suas explorações livres e autónomas. Quando as crianças terminaram as suas explorações, os grupos trocaram de atividade, de modo a permitir a igualdade de oportunidades entre todas as crianças na vivência de ambas as propostas. A motivação, a atenção, o interesse e a participação ativa de todas as crianças durante a realização das atividades propostas revelou a sua implicação e a integração e valorização dos seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez que nos dias seguintes não foi possível observar diferenças significativas nas flores e na semana após àquela em que se realizou esta atividade ter havido uma interrupção letiva, não tendo sido observados os resultados expectáveis para esta atividade experimental, esta voltou a ser realizada posteriormente com outro tipo de flores, os cravos. De destacar que a atividade voltou a ser realizada por se ter revelado do interesse do grupo. Este começou por relembrar e preparar os materiais necessários, relembrando e realizando também os procedimentos da atividade experimental. Desta vez, foi possível que as crianças acompanhassem gradualmente a coloração das flores, fazendo comparações entre estas de dia para dia. Esta tornou-se uma curiosidade de grande fascínio para as crianças que, quando chegavam à sala de atividades para o momento do acolhimento, chamavam de imediato a atenção das educadoras para a transformação das flores. Assim, durante essa semana, após a rotina de acolhimento do grupo, as educadoras estagiárias colocavam os copos no centro do semi-círculo criado pelo mesmo e promoviam um diálogo sobre o que observavam. Ademais, a mestrandia refletiu sobre a crescente participação das crianças nestes diálogos, particularmente, das que, por norma, não mostravam tanta iniciativa para a participação nestes momentos, o que, na sua ótica, revelou um crescente à vontade das mesmas na exploração deste tema.

No final da semana, o grupo discutiu as conclusões acerca da atividade experimental, desenvolvendo competências de observação, comparação, comunicação, argumentação e pensamento crítico. Muito rapidamente, a M.C. concluiu que “As pétalas estão azuis porque a flor bebeu a água azul.” e, uma vez que na flor amarela não era tão notória a sua pigmentação, que “A amarela não bebeu tanta água.”. A partir da intervenção desta criança, a M.I. exclamou “As pétalas ficam da cor que pusermos na água!”, pelo que o S.L. concluiu “Então elas bebem água.”. Após a díade ter promovido e incentivado a participação das crianças, procedeu, então, a uma explicação científica do fenómeno observado, esclarecendo que os nutrientes são transportados pela água para todas as partes das flores, assim como os pigmentos coloridos dissolvidos na água, que foram armazenados pelas pétalas. Tendo compreendido a função do caule neste processo, a L. partilhou um outro pensamento - “Então se tivéssemos cortado mais o caule, a cor tinha sido transportada mais rápido e não tínhamos esperado tanto tempo...” - revelando a sua curiosidade e capacidade de resolução de problemas. Por fim, o grupo comparou as suas conclusões com as hipóteses que havia formulado inicialmente. Para fazer o registo dos resultados obtidos, algumas crianças sugeriram voltar a realizar pinturas com tintas, à semelhança da forma como tinham feito o registo inicial. Desta forma, permitiu que pudessem voltar a contemplar as pinturas já realizadas, comparando-as com as mais recentes (figura 6).

Figura 6

Comparação dos registos inicial e final de duas crianças



Uma vez que as crianças revelam uma curiosidade natural pelo mundo que as rodeia, torna-se essencial que no jardim de infância sejam criadas oportunidades para que possam explorar e compreender fenómenos naturais de forma criativa e motivadora (Lopes da Silva et al.,

2016). No que concerne ao contacto com elementos da natureza, de acordo com as OCEPE (2016) este oportuniza “experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p.90). Assim, com estas experiências educativas foram desenvolvidas competências enquadradas na área de Expressão e Comunicação, tanto no Domínio da Educação Artística, mais concretamente das Artes Visuais, como no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente, capacidades expressivas e criativas e de comunicação oral. Ademais, na Área de Conhecimento do Mundo, desenvolveu-se a compreensão e identificação de características das plantas e, na Área de Formação Pessoal e Social, foram desenvolvidas capacidades de cooperação, respeito, partilha e responsabilidade na coconstrução de aprendizagens com os pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda no âmbito da exploração da profissão de floristas foi planeada e realizada uma visita a uma florista da comunidade, localizada nas proximidades do contexto educativo. De modo a preparar este momento, o grupo definiu previamente algumas perguntas que gostaria de colocar à florista acerca da sua profissão. Quando chegaram ao local, uma vez que se tratava de um estabelecimento da comunidade educativa, algumas crianças revelaram um sentimento de familiaridade e pertença, como foi o caso do V.P. que comentou “Eu venho aqui com a minha avó!”. Também durante o trajeto surgiram referências por parte das crianças a espaços por si frequentados, como quando o S.L. referiu: “Eu corto aqui o cabelo!”. De facto, a valorização e integração da comunidade nesta fase do projeto contribuiu para o reforço do sentimento de pertença, reconhecimento e integração das crianças (cf. Capítulo I).

Quando o grupo chegou ao local, a florista começou por se apresentar e por apresentar o espaço, exibindo alguns dos trabalhos que tinha expostos. De imediato, as crianças fizeram a primeira questão que tinham pensado previamente “Onde e como é que se fazem os ramos e os arranjos?”, pelo que a florista passou para a apresentação desse espaço. De seguida, esta promoveu um conjunto de três tarefas, que foram realizadas à vez por pequenos grupos de quatro crianças, para que todas conseguissem participar ativamente (figura 7). Num primeiro momento, ensinou as crianças a limpar uma flor, isto é, a retirar as folhas do caule, seguindo-

se o corte do mesmo e a colocação da flor em água. De seguida, com uma dessas flores, a florista mostrou às crianças como fazia um arranjo, permitindo que estas colocassem brilhantes na flor. No balanço realizado sobre a visita, muitas das crianças revelaram ter sido este o momento que mais apreciaram. A terceira tarefa consistiu na mudança de terra de uma planta, passando-a de um vaso para outro. À medida que mostrava aos grupos novas plantas, a florista teve o cuidado de as nomear e evidenciar algumas das suas diferenças.

Figura 7

Tarefas realizadas com a florista



Após este momento em pequenos grupos, o grupo colocou as restantes questões pensadas previamente. Uma destas questões relacionou-se com a atividade experimental realizada – “Como é que as flores ficam de outras cores?”. A florista, prontamente, clarificou as crianças sobre ser colocado um corante na água absorvida pelas flores, ao que, com muito entusiasmo e surpresa, percebendo a semelhança entre esse processo e o que tinham realizado, lhe contaram sobre a atividade experimental concretizada. Por fim, como forma de reconhecimento e agradecimento pela disponibilidade e simpatia demonstradas pela florista para com a equipa educativa e o grupo, foi-lhe entregue uma pequena lembrança simbólica, elaborada pelas crianças. Além disso, a educadora adquiriu várias plantas para a sala de atividades, com o propósito de envolver o grupo no seu cuidado e manutenção, promovendo o sentido de responsabilidade e a valorização da natureza.

A promoção de momentos colaborativos com a comunidade é um dos objetivos da EPE (cf. Capítulo I). Assim, foi fundamental que a díade considerasse iniciativas que reforçaram “uma

ligação próxima com a comunidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) de modo a “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 28).

Numa fase posterior da execução do projeto, foi realizado um conjunto de atividades no sentido da exploração da profissão de camionistas e recolhedores de resíduos. Este interesse foi evidenciado, inicialmente, por uma criança em particular que, aquando da atividade “Quando for grande gostava de ser...”, promovida pela educadora cooperante, referiu o seu desejo de se tornar “camionista do lixo” (T.), como se pode ver na figura 8. Paralelamente a este interesse manifestado por uma criança, durante os momentos de brincadeira no espaço exterior, a díade constatou o entusiasmo e a curiosidade do grupo face à passagem do camião de recolha de resíduos para o processo de extração dos ecopontos localizados junto ao contexto educativo (figura 8). Face a estes interesses, foi proposta ao grupo a exploração desta profissão, sugestão que foi recebida pelas crianças com satisfação e motivação.

Figura 8

Interesse das crianças pelo camião de recolha de resíduos



Deste modo, a exploração desta profissão deu origem a um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de duas semanas. Estas contribuíram para a educação ambiental para a sustentabilidade, ao sensibilizar as crianças para a adoção de atitudes responsáveis e sustentáveis e ao promover valores de respeito e cuidado pelo ambiente (Pedroso, 2018). Numa primeira fase, foi abordado o tema da reciclagem, no qual as crianças, a partir da escuta de uma história, compreenderam o propósito da reciclagem enquanto ciclo contínuo, assim

como a forma correta de reciclar, exploraram as características de diferentes materiais, e analisaram os símbolos e ícones presentes nas embalagens. Ademais, elaboraram um questionário sobre a reciclagem, que destinaram às famílias, com as seguintes questões por si formuladas: “Fazemos a reciclagem em casa?”; “Na nossa rua há ecopontos?”; “Quantas vezes levamos o lixo, por semana?”. As questões foram registadas pela mestranda num suporte escrito e ilustradas pelas próprias crianças e, ulteriormente, o tratamento destes dados foi feito através de um gráfico de barras. Esta iniciativa permitiu que as mestrandas recolhessem informações significativas sobre o contexto familiar das crianças relativamente à temática em abordagem (cf. Capítulo I).

Apesar da intenção da díade em promover uma visita a um contexto relacionado com a temática em exploração ou em convidar um profissional da área a dirigir-se ao contexto educativo, estas propostas não foram passíveis de ser realizadas. Face a essa impossibilidade, as educadoras estagiárias decidiram promover uma atividade lúdica, na qual as crianças foram condutoras e recolhedoras de resíduos, representando “à sua maneira, experiências da vida quotidiana” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52) e promovendo a sua imaginação e envolvimento ativo. Quando questionadas sobre as atividades que gostariam de realizar no âmbito da exploração destas profissões, surgiram quatro ideias principais: reciclar, construir contentores, conduzir um camião e realizar jogos para ver quem recolhia os resíduos mais rápido. Aliando estas ideias, previamente à realização da atividade, foram construídos seis contentores de resíduos, utilizando caixas de cartão reutilizadas, forradas com papel adesivo nas cores dos ecopontos pretendidos (amarelo, azul e castanho). Numa das faces dos contentores, as crianças colaram o símbolo correspondente e, nas restantes três faces, colaram imagens, previamente recortadas de revistas, representativas dos materiais passíveis de serem colocados nesse ecoponto. A estes contentores, a díade adicionou rodas construídas com tampas de latas e paus de espetada.

Estes contentores tiveram como finalidade serem atrelados a um veículo, com recurso a um fio. Na verdade, no decurso da atividade foram utilizados os vários veículos disponibilizados no ambiente educativo, nomeadamente, uma trotinete e cinco triciclos, conferindo à

atividade um caráter lúdico e simbólico, aproximando-se da realidade do tema abordado (figura 9).

Figura 9

“Camiões de recolha de resíduos” e percurso delineado



A atividade foi realizada no espaço exterior, no qual, no chão, foi desenhado com giz um percurso que as crianças deviam respeitar. Ao longo deste percurso foram distribuídos diversos resíduos limpos correspondentes aos três tipos de contentores existentes, sendo que existiam dois de cada tipo. Assim, a atividade consistiu na recolha e correta colocação desses resíduos nos camiões correspondentes. Cada “camião de recolha de resíduos” foi atribuído a um par de crianças, sendo que esta organização, uma vez mais, foi pensada pelas educadoras estagiárias com o propósito de promover a cooperação e a ajuda mútua e de desenvolver a ZDP das crianças (cf. Capítulo I). Deste modo, alternadamente, cada elemento do par assumiu a função de condutor e recolhedor, simulando ambas as funções exploradas, sendo que cada par foi responsável apenas pela recolha dos resíduos correspondentes ao tipo de contentor do seu camião. Com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades na simulação de ambas as vertentes da atividade foi importante a definição prévia de um som, no caso, o soar de um apito, para sinalizar a troca de funções entre os pares. De facto, a prévia definição e acordo, de regras permitiu “garantir as aprendizagens e o bem-estar das crianças” (Quitério et al., 2024, p. 66). No decorrer da atividade, foram sendo adicionados mais resíduos ao percurso, permitindo uma maior duração da mesma e garantindo o envolvimento do grupo. Após todos os resíduos terem sido recolhidos, reuniu-se o grupo para a verificação coletiva da correta separação dos resíduos. Para evitar o enfoque no erro e favorecer a construção de aprendizagens, cada par foi responsável por verificar os resíduos colocados num camião com

uma tipologia diferente da que lhe tinha sido atribuída. Neste momento, verificou-se, de forma geral, a adequação da separação efetuada, evidenciando a progressão das crianças na construção de conhecimentos sobre o tema. Os resíduos que não tinham sido colocados no contentor adequado foram analisados coletivamente, com especial atenção quanto às características dos seus materiais, refletindo-se e procedendo-se à sua correta colocação.

A atividade que se seguiu consistiu num jogo de carácter individual que promoveu o desenvolvimento do pensamento estratégico, tendo a ideia desta proposta surgido da observação de uma brincadeira espontânea entre duas crianças, que tentavam apanhar o maior número de folhas possível que caíam de uma árvore. Para a concretização desta proposta, os resíduos previamente recolhidos foram novamente espalhados pelo espaço e, ao som do apito, cada criança procurou recolher o máximo de resíduos possível, sem os pousar ou deixar cair, adotando diferentes estratégias de resolução. Posteriormente, o grupo reuniu-se novamente para que, num clima de comunicação e entreajuda, cada criança, à vez, colocasse os resíduos recolhidos no ecoponto correspondente. Neste momento, a mestranda salientou o comportamento de uma criança que, ao revelar incerteza relativamente ao material de um determinado resíduo, recorreu à observação do ícone presente na embalagem para identificar o contentor adequado, evidenciando aprendizagens previamente construídas.

Para esta tarde, estava ainda planificada a realização de um jogo de equipas, no entanto, por constrangimentos de tempo, a sua concretização não foi possível, não se tendo refletido de interesse pedagógico a sua realização posterior. Por outro lado, na realização de um diálogo para a avaliação das atividades realizadas, as crianças sugeriram a realização do “jogo das escondidas” (D.S.), adaptado ao tema do projeto, através da ocultação de alguns resíduos no espaço exterior. Esta proposta foi acolhida e valorizada pela díade e desenvolvida no dia seguinte, permitindo dar continuidade ao envolvimento e à motivação do grupo. Ainda neste diálogo, as crianças manifestaram entusiasmo relativamente à atividade e destacaram o seu agrado pela colaboração com os pares. De facto, a promoção de situações de jogo revela-se “essencial para o desenvolvimento da criança, dado que são situações que, na sua essência, implicam a relação da criança com as outras, e diferentes formas de interação sociais” (Quitério et al., 2024, p. 104). Também o *feedback* tanto das crianças quanto do educador é

essencial para o seu desenvolvimento através da “reflexão sobre as aprendizagens (...) de modo consciente e autónomo” (Cardona et al., 2021, p. 100).

Este momento educativo correspondeu a uma sessão supervisionada, tendo sido construído pela mestranda um guião de pré-observação e, ulteriormente, uma narrativa colaborativa entre a tríade estabelecida entre as mestrandas e a orientadora cooperante (cf. Capítulo II). No âmbito destas reflexões, a educadora estagiária destacou, em particular, a intencionalidade educativa na organização do espaço e, tal como ocorreu em diversas atividades ao longo do projeto, a inclusão de materiais para estimular o interesse e a participação de uma criança com NAS. No que diz respeito à organização do espaço, a utilização do espaço exterior revelou-se particularmente enriquecedora, proporcionando múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), contribuindo de maneira significativa para o bem-estar integral das crianças, com impactos positivos nas dimensões física e cognitiva do seu desenvolvimento, bem como na sua regulação emocional e nas competências socioafetivas que desenvolveram (Quitério et al., 2024). Neste sentido, a díade procurou, ao longo do projeto, promover diversos momentos significativos neste espaço educativo. Ademais, a organização do espaço foi pensada de acordo com a atividade proposta e com os materiais selecionados. No que se refere à organização dos materiais, tal como já referido numa das atividades anteriormente descritas, a inclusão de resíduos orgânicos, especificamente flores e folhas, teve como objetivo fomentar a motivação para o envolvimento voluntário e ativo de uma criança com NAS, tanto na atividade realizada pelo grupo como na interação com os seus pares. Ainda que por um breve momento, foi possível observar o seu envolvimento com os pares na atividade, sendo que a criança recolheu alguns resíduos orgânicos ao longo do percurso e os colocou no contentor correspondente. No restante tempo, a presença de materiais naturais, contribuiu para a promoção do seu bem-estar, através da exploração autónoma dos mesmos, como é observável na figura 10. Na verdade, a adaptação da atividade às necessidades de todas as crianças (cf. Capítulo II) foi refletida e assegurada aquando da planificação da mesma, no entanto, no dia em que a atividade decorreu, as crianças que beneficiariam dessas adaptações não se encontravam presentes.

Figura 10

Exploração autónoma das plantas



No dia seguinte, após o grupo ter partilhado entusiasticamente a realização desta atividade com as crianças do outro grupo do contexto educativo, foi notório o interesse destas e da respetiva educadora em também vivenciarem a proposta. Assim, promoveu-se novamente a realização da atividade, desta vez, com ambos os grupos. Neste momento, as crianças do grupo no qual decorreu a PES assumiram um papel ativo na organização do espaço e dos materiais, bem como na explicação da atividade às restantes crianças, partilhando os conhecimentos por si adquiridos e alargando o impacto da atividade a uma parte da comunidade educativa. Ainda nesse dia, foi elaborado um cartaz que integrou fotografias da realização desta atividade e ideias-chave expressas pelas crianças sobre a experiência vivida. A elaboração deste cartaz teve por objetivo registar e valorizar as suas perspetivas, promovendo a visibilidade das aprendizagens construídas e dos significados por si atribuídos à atividade. O cartaz foi afixado na parede da sala, junto dos restantes registos e produções desenvolvidos no âmbito do projeto, como meio de comunicação das aprendizagens realizadas pelas crianças (cf. Capítulo I). A exploração desta profissão culminou com a reutilização de alguns materiais, tendo os restantes sido devidamente encaminhados pelas crianças para a reciclagem, colocando-os nos ecopontos situados junto ao espaço educativo.

A quarta fase da MTP corresponde à divulgação do projeto, que foi concretizada através de diferentes estratégias. Na verdade, uma das estratégias foi pensada pelo par pedagógico, no sentido de envolver as famílias no decorrer do mesmo. Ao longo da execução do projeto, as crianças foram levando para os seus contextos familiares várias das suas produções. Para que as famílias compreendessem o enquadramento e os objetivos subjacentes a essas produções,

a díade decidiu implementar uma estratégia de divulgação contínua das atividades desenvolvidas, favorecendo a articulação entre o contexto educativo e o familiar. Para tal, recorreu-se à criação de um *padlet*, cuja ligação foi partilhada com as famílias através de um cartão de apresentação do par pedagógico. Apesar desta partilha e do reforço desta iniciativa pela educadora cooperante, nomeadamente, através do diálogo estabelecido com os EE durante as reuniões, não se verificou o nível de envolvimento esperado por parte das famílias.

Deste modo, reconhecendo a importância do envolvimento das famílias no processo educativo (cf. Capítulo I) e com o intuito de o potenciar, foram delineadas novas estratégias com vista ao fortalecimento das interações pedagógicas com as famílias. Assim, de modo que as famílias participassem ativamente numa atividade do projeto, foi codefinida com as crianças, como já referido, a sua participação na resposta a um questionário. Na verdade, a díade tinha, ainda, a intenção de convidar os EE das crianças a partilharem as suas profissões com o grupo, no entanto, a educadora cooperante considerou mais pertinente adotar esta abordagem de um modo mais contínuo e transversal, optando por convidar, de forma periódica, os EE para a dinamização de momentos de leitura com as crianças. Ainda assim, através das produções, do referido questionário e de outros materiais partilhados pelas crianças no contexto familiar, foi possível que as famílias acompanhassem e compreendessem o desenvolvimento do projeto. Complementarmente, a partilha das profissões por parte dos EE concretizou-se através do caderno “Recolher, trazer e assim aprender” (cf. Capítulo II).

Não obstante, com a aproximação do final do projeto, foi promovido um momento de diálogo com o grupo com o intuito de definir como proceder à sua divulgação. A proposta apresentada pelas crianças incidiu na criação de um livro, sugestão que foi de imediato aceite com entusiasmo por todo o grupo. A partir desta proposta, surgiram as profissões de escritores e ilustradores, as últimas a serem exploradas. Primeiramente, as crianças dialogaram sobre o que queriam escrever, tendo definido que a história incidiria sobre o trabalho de cada profissão abordada. Assim, a mestrandia registou as observações feitas pelas crianças acerca de cada profissão e auxiliou-as na construção de textos mais coesos e coerentes. Para a componente da ilustração, o grupo definiu que cada profissão seria ilustrada por duas crianças, ficando a responsabilidade de cada página atribuída individualmente a uma delas.

Quando concluíram as ilustrações, surgiu a pertinente observação de uma criança, que questionou: “Mas como é que vamos fazer um livro sem uma capa?” (D.S.), o que motivou a exploração de alguns elementos paratextuais de um livro. Posteriormente, procederam então à decisão de como seriam elaboradas a capa e a contracapa e à realização das mesmas, assim como o título do livro, intitulado pelo grupo como “Vamos ser o que quisermos: o livro das profissões”, alinhado com o título do projeto. A produção desta história possibilitou que a mestranda identificasse as principais aprendizagens e representações construídas pelas crianças relativamente a cada profissão explorada. Ademais, esta atividade revelou-se significativa para o desenvolvimento de diversas aprendizagens, em particular na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, promovendo o desenvolvimento da comunicação oral, da consciência linguística, bem como do prazer e motivação para ler e escrever (Lopes da Silva et al., 2016). O livro foi partilhado em formato digital com as famílias, através do *padlet* criado para a divulgação do projeto.

Sob um ponto de vista global do projeto de aprendizagem desenvolvido, considera-se que este promoveu a construção de aprendizagens significativas para o grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico e integral. A sua concretização fundamentou-se nos interesses e curiosidades das crianças, que assumiram um papel ativo tanto na realização do projeto, como no desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Para tal, foi fundamental que a mestranda realizasse uma observação contínua e sistemática das crianças e das suas interações e que estabelecesse com estas uma relação de segurança e conforto, propícias ao seu desenvolvimento afetivo, emocional e social (cf. Capítulo I). Ademais, foi essencial o estreitamento de relações positivas e cooperativas entre a equipa educativa e a valorização da participação das famílias e da comunidade no processo educativo.

Como forma de concluir, importa destacar que, ao longo da PES, a mestranda assumiu uma postura crítica e reflexiva face às decisões pedagógicas tomadas, sustentando-as nos pressupostos teóricos e legais vigentes, no sentido de melhorar continuamente as práticas, em conformidade com as características do contexto, e de desenvolver a sua identidade profissional enquanto futura educadora. Estas reflexões serão aprofundadas no final deste documento, na metarreflexão.

METARREFLEXÃO

Aproximando-se o culminar desta etapa do percurso formativo, torna-se fundamental a reflexão sobre o caminho construído ao longo da PES, refletindo-se sobre a evolução profissional e pessoal da mestranda. Desta forma, esta prática contribuiu para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a iniciação da construção da identidade profissional, que se reflete numa construção contínua ao longo da vida.

A constante reflexão e indagação das práticas educativas por parte de um docente é basilar para que estas sejam mais significativas e contextualizadas. Neste sentido, as aprendizagens adquiridas pela mestranda na frequência da Licenciatura em Educação Básica permitiram a construção de uma base teórica e concetual, que veio no mestrado a aprofundar e experienciar através da PES. A prática docente crítica pressupõe uma articulação contínua entre a ação e a reflexão sobre a mesma, o que permite repensar e transformar a própria prática (Alarcão, 1996). Neste âmbito, a metodologia de I-A revelou-se determinante para o desenvolvimento de práticas reflexivas, sustentadas no seu carácter cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitando que a mestranda aprimorasse continuamente a sua intervenção.

Foi no decurso da experiência educativa em contexto que a mestranda teve a oportunidade de articular o quadro concetual refletido no Capítulo I com as especificidades dos contextos educativos apresentados no Capítulo II. Por sua vez, a realização da PES permitiu a integração de “saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais” (Resende et al., 2014), favorecendo uma prática fundamentada e contextualizada. Durante este percurso formativo, foram vários os desafios enfrentados e gradualmente superados, destacando-se, entre eles, a gestão do tempo das atividades propostas, sobretudo na fase inicial da PES. Esta dificuldade foi sendo progressivamente ultrapassada, através de uma gestão mais eficiente, sustentada na observação e perceção dos ritmos de cada criança e do tempo necessário para a concretização das diferentes propostas. Além disso, a seleção e organização das atividades constituíram igualmente um desafio, dada a multiplicidade de ideias coconstruídas entre a dñade, as orientadoras cooperantes e as crianças e ao período de tempo definido para o

desenvolvimento dos projetos. Ainda assim, procurou-se identificar e implementar as atividades mais adequadas e potenciadoras do desenvolvimento das crianças, assegurando a sua diversificação com o objetivo de promover uma aprendizagem integral e o crescimento holístico das crianças.

Através da colaboração entre todos os intervenientes, foi possível ultrapassar os desafios que foram surgindo, promovendo uma melhoria progressiva das práticas educativas. A realização da PES em par pedagógico constituiu, para a mestranda, uma oportunidade de potenciar o seu conhecimento prático, através da partilha de perspetivas, observações e reflexões, favorecendo o seu desenvolvimento enquanto futuras docentes (Ribeiro, 2020). A relação estabelecida entre a diáde e as orientadoras cooperantes possibilitou a cooperação entre as mesmas na reflexão conjunta sobre as necessidades dos grupos e na planificação de práticas mais significativas e construtivas. O apoio e colaboração com as orientadoras institucionais proporcionou, também, a partilha de ideias e estratégias que se mostraram igualmente fundamentais para a melhoria contínua das práticas, assim como para a elaboração deste relatório. Também as interações pedagógicas estabelecidas com o pessoal docente e não docente de ambos os contextos educativos se revelaram positivas, pautando-se pelo respeito e pela colaboração entre todos para a criação de um ambiente educativo promotor do bem-estar de todas as crianças.

No que se refere à colaboração com as famílias, a mestranda compreendeu, após a conclusão da PES no 1º CEB, a importância de estabelecer uma relação de maior proximidade com as mesmas, visando a sua participação ativa no processo educativo. Nesse sentido, aquando da realização da PES na EPE, a mestranda procurou envolvê-las, de forma mais contínua e informada, nomeadamente, no projeto de aprendizagem realizado. Apesar das diversas estratégias propostas pela educadora estagiária para facilitar a sua participação, não foi alcançado o envolvimento desejado por parte das mesmas. Ainda assim, a mestranda reconhece o papel fundamental da colaboração entre a escola/jardim de infância e as famílias, assumindo a intenção de ser sempre promotora da mesma enquanto futura docente. Já no que diz respeito ao envolvimento da comunidade, foram realizadas diversas atividades que permitiram a sua participação ativa nos projetos desenvolvidos.

Ademais, a cooperação com as crianças no seu processo de desenvolvimento constitui um princípio fundamental da perspectiva socioconstrutivista da educação e, por isso, recorreu-se à utilização de metodologias ativas e participativas que asseguraram a realização de práticas nas quais as crianças assumiram um papel ativo e central. Apesar disto, nem sempre existiu uma participação efetiva das crianças na construção do seu processo educativo, tendo-se revelado uma dificuldade sentida pela mestranda, especialmente no contexto da EPE. Para colmatar esta dificuldade, foram promovidos momentos de diálogo sobre variadas temáticas relacionadas com o quotidiano e os interesses das crianças, valorizando as ideias e contribuições individuais de cada criança, permitindo a construção de uma relação de confiança e segurança, que potenciou o envolvimento progressivo do grupo no seu processo de desenvolvimento. A MTP revelou-se, neste sentido, essencial na coconstrução da ação educativa, centrada na participação ativa dos grupos e na negociação e cooperação entre todas as crianças. Para além disso, a diversificação de metodologias, estratégias e recursos utilizados consistiu num dos pontos fortes da intervenção da díade, que procurou tornar a construção de aprendizagens mais apelativa, dinâmica e significativa para as crianças.

A realização da PES em contexto de 1º CEB, numa turma organizada segundo os princípios do MEM, proporcionou à professora estagiária a reflexão sobre a importância de uma abordagem mais participativa neste nível educativo, concedendo às crianças uma maior autonomia e liberdade na coconstrução do currículo. Neste sentido, a mestranda compreende a importância do perfil duplo docente que o mestrado frequentado lhe confere, na medida em que possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa mais fundamentada, crítica e ajustada às especificidades de cada etapa educativa. A vivência de experiências pedagógicas em ambos os contextos possibilitou que a docente estagiária reconhecesse, de forma prática, as semelhanças e diferenças entre a EPE e o 1º CEB, o que, aliado ao conhecimento teórico e concetual adquirido, permite contribuir, de forma efetiva, para uma transição educativa mais fluída e bem-sucedida.

Nesta perspetiva, a PES assumiu-se particularmente relevante na formação inicial da mestranda, ao permitir-lhe confrontar as suas expectativas com a realidade da prática. Ademais, permitiu o desenvolvimento de estratégias de gestão de conflitos e de resposta à

imprevisibilidade inerente ao cotidiano e às motivações das crianças. Ao longo da PES, a mestranda destacou como principais potencialidades da sua intervenção a sua capacidade de promover a igualdade de oportunidades e de acolher diferentes perspectivas, valorizando a voz das crianças e assegurando um ambiente comunicativo e democrático para todas. No que diz respeito à promoção de oportunidades para todas as crianças, dar resposta à pluralidade de necessidades existentes dentro dos grupos foi, sem dúvida, um grande desafio. Não obstante, a mestranda procurou constantemente desenvolver práticas assentes na diferenciação pedagógica, que se sustentassem nos interesses e necessidades das crianças.

Face ao referido, considera-se que os objetivos definidos para a PES foram alcançados. As reflexões e aprendizagens construídas ao longo deste percurso formativo permitiram que a futura docente considerasse a profissional que pretende ser. Reconhecendo a importância da investigação e da colaboração com os diversos intervenientes no processo educativo na construção da sua identidade profissional, a mestranda reconhece-a enquanto um processo contínuo e constante ao longo da vida, essencial para a melhoria das suas práticas e para contribuir para uma educação cada vez mais democrática, inclusiva e respeitadora dos direitos da criança.

Com a conclusão do presente relatório, aproxima-se o término de uma etapa marcante do percurso formativo da mestranda. Deste grande caminho, leva uma bagagem cheia de aprendizagens, de experiências e de momentos únicos e inesquecíveis, que mantêm a vontade de querer ser e fazer mais e melhor todos os dias. Uma vontade que se alinha com a missão de querer tornar a escola e o jardim de infância num lugar seguro, afetivo, livre e feliz, onde as crianças tenham a oportunidade de conhecer, fazer, conviver e ser (Delors et al., 2010). É assim, com grande emoção, que a mestranda se aproxima da concretização de um grande sonho: Ser Educadora e Professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 102-123). Porto Editora.
- Barros, J. & Silva, M. F. (2011). A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de pesquisa em educação*, 6(2), 510-520.
- Boiko, V. A. & Zamberlan, M. A. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/#>
- Borba, F. I. & Goi, M. E. (2021). Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar ciências. *Research, Society and Development*, 10(1), 1-10.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13764>
- Brito, A., Matos, A., Barreira, C., Pessoa, T. & Tavares, C. (2009). Caça ao tesouro: uma aprendizagem pela descoberta. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 1(1), 5535-5544. Universidade do Minho.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Nova Biblioteca 70.

- Caetano, A. P. (2019). A ética na investigação-ação – Alguns apontamentos de reflexão. *Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 1(1), 53-72.
- Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. The Falmer Press.
- Carvalho, A. A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- Castilho, A & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords), *Avaliação na educação de infância*, pp. 78-96, PsicoSoma.
- Castro, J., Morgan, K. & Mesquita, M. (2012). Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*, pp. 101-125, Edições FMH.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. (6ª ed.). Editora Ática.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- 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*, 8(2), 455-479.
- Cunha, F., Barroso, R. E. & Olinda, E. M. (2018). Piaget, Vygotsky e Bruner: contribuições para a educação. In L. Ribeiro, M. Guimarães, A. Rodrigues & J. A. Neto (Coords.), *Educação brasileira em pesquisa*, pp. 53-62, Editora CRV.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, I., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2007). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, L., & Ferraz, R. (2021). Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista Hipótese*, 7(1), 301-320.
<https://doi.org/10.47519/eiaerh.v7.2021.ID52>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martinez-Figueira & A. Aires (Coords.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, pp. 323-342, Andavira Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freschi, M., & Ramos, M. G. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.
- Graça, V. (2024). O uso do escape room educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2º CEB. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7(2), 1-15.
- Graça, V.; Quadros-Flores, P.; Raposo-Rivas, M.; & Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada* 5(1), 167-187. Grupo Lusófona. https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf
- Hermenegildo, H. (2021). Empatia e Dramatização: diferenciar a abordagem do tema “migrações” numa aula de Geografia. *Imagem, Som e Dramatização no Ensino da Geografia*, 1(1), 125-140.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford University Press.

- Mata, L. & Pedro I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>
- Matos, J. & Rodrigues, M. J. (2016). *Perceções dos alunos e professores sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/14963>
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 5(24), 5-13.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Moreira, M. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Viera, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, pp. 109-128, Edições Pedagogo.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Viera, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, pp. 45-76, Edições Pedagogo.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. PACTOR.

- Nascimento, M. D. & Ferreira, C. (2023). Aplicação da Metodologia Ativa "Rotação por Estações" como Ferramenta Pedagógica nas aulas de Língua Inglesa. *IdOnline: revista de psicologia*, 17(69), 43-55.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Edições Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*, pp. 141-160, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: a perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords), *Avaliação na educação de infância*, pp. 305-319, PsicoSoma.
- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Pinto, I. (2022). *História de um muro*. Fugir do Medo, a.c.
- Pires, J. (2003). O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(17), 23-68.
- Ponte, J. P. (2002). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.
- Quitério, A., Ferro, N. Alexandre, R. (2024). *A educação física na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, pp. 145-164, Editora FADEUP.

- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia Diálogos*, 1(1), 35-46.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp. 43-57, Areal Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007) Diários Colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1(1), 3115-3127. <http://hdl.handle.net/10400.22/12239>
- Ribeiro, C. R., Coutinho, C. & Costa, M. (2011). A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico. *Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (AISTI)*, 1(1), 240-245. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Rodrigues, R., Silva, J. L. & Siva, M. A. (2021). Aprofundado o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sandahl, I. D. (2021). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.
- Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Estudos Curriculares e Práticas Educativas*, 1(1), 1045-1053. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>

- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais*, pp. 43-68, Porto Editora.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Autores associados.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 35(5), 5-51.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 27(1), 283-304.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Revista EXEDRA*, 1(1), 111-118. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Torres, J., Rodrigues, M. R., & Chambel, A. F. (2020). Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade. In A. A. A. Carvalho, F. Revuelta, D. Guimarães, A. Moura, C. G. Marques, I. L. Santos, & S. Cruz (Eds.), *Atas do 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, pp. 520–528, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20.
- UNESCO (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por.locale=en
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

- Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Seminário de Formação de Professores do ISPTEC em Currículo e Didática do Ensino Superior. https://www.researchgate.net/publication/269463473_Evolucao_dos_paradigmas_e_ducacionais_e_novas_tendencias_nas_abordagens_pedagogico-didaticas
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr_ojeto_r.pdf
- Vygostky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª edição). Martins Fontes.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201, 1ª Série, A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-lei nº 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei nº 17/2016 do Ministério da Educação (2016). Diário da República, nº 65, 1ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, nº 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho nº 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros da Educação (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Diário da República, nº 90, 2ª Série

de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República, nº 143, 2ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho nº 6944-A/2018 do Ministério da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República, nº 138, 2ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2016). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro – 1º Ciclo*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4º ano*. Ministério da Educação.

European Early Childhood Education Research Association. (2024). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2024.2445361?needAccess=true>

Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei nº 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34, 1ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

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).

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

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

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Projeto Educativo. (2022-2025). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*.

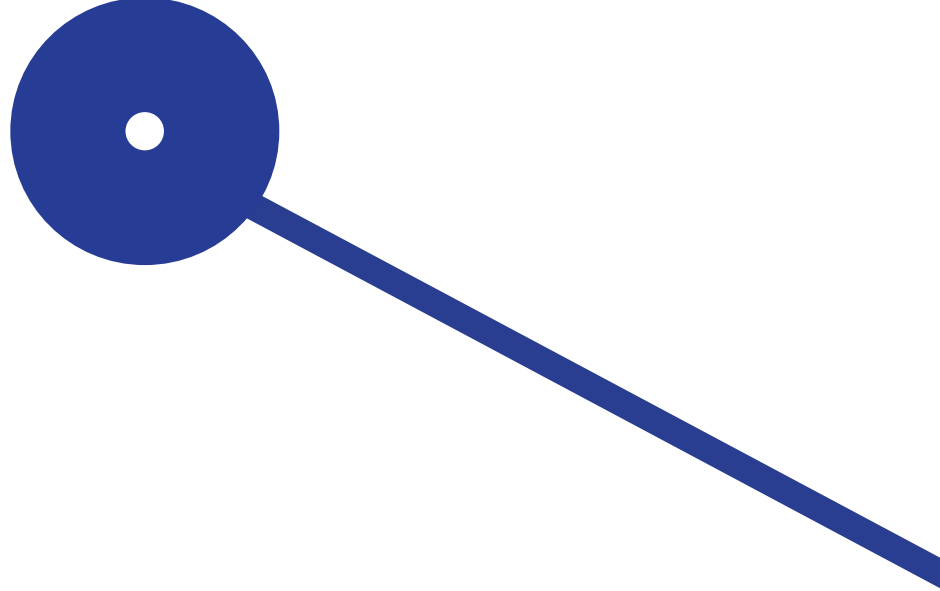
UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comitê português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Inês Gonçalves Carvalho