

M

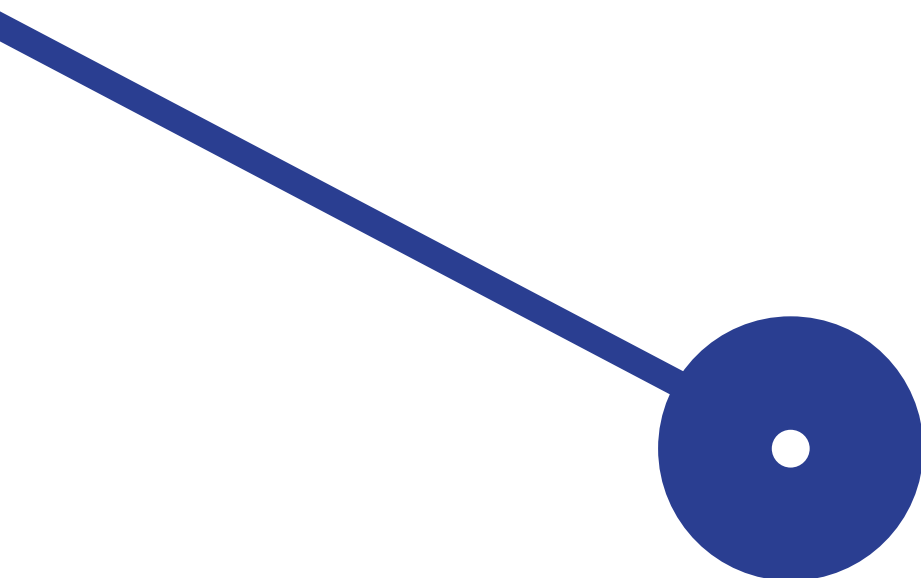
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Jéssica Filipa Salvador Lopes

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jéssica Filipa Salvador Lopes

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro-Flores  
Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Helena Margarida Ferreira da Silva

Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jéssica Filipa Salvador Lopes

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro-Flores  
Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Helena Margarida Ferreira da Silva

Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

Eis o meu segredo. É muito simples:

Só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry

## AGRADECIMENTOS

Lembro-me que, desde muito cedo, decidi que professora era aquilo que queria seria. Dizia-o aos meus pais, amigos, colegas e professores. Nunca tive muitas dúvidas quanto ao caminho que queria e devia seguir. Os anos foram passando e as certezas eram cada vez maiores, e no entretanto aquele sonho da Jéssica de 8 anos, está prestes a concretizar-se e eu só posso agradecer a todos aqueles que acreditaram em mim e souberam sempre que o caminho estava certo.

À minha Beta, a super-mãe, que é a minha maior e melhor definição de amor. Aquela que acreditou em mim desde o primeiro momento, que me deu a mão e esteve lá sempre para mim. Nunca me falhou. Foi, é e será sempre a minha confidente, o meu braço direito, o meu colo preferido. Obrigada por teres feito isto comigo, esta conquista também é tua. Tenho tanta sorte por seres minha mãe. Vais sempre para sempre a minha maior inspiração.

Ao meu Zé, o super-pai, que me mostra todos os dias que o esforço vale a pena. Que faz tudo o que estiver ao alcance dele para me ver bem e feliz. Que sempre me disse que era capaz e ia conseguir. Que nunca me falhou em momento algum ou duvidou daquilo que valia. É a calma no meio da tempestade e é quem me faz soltar as gargalhadas mais puras. Sou uma sortuda por ter um super-pai destes na minha vida.

Obrigada à minha avó, a avó Inês, pelo orgulho todo que tem em mim e por acreditar desde o primeiro dia que eu era capaz.

À minha mana, a Bruna, que é a minha maior fã, que vibra tanto ou mais que eu com todas as minhas conquistas. A ela que, embora não saiba, também é uma inspiração, por toda a sua força e garra para enfrentar o mundo. Obrigada por confiares em mim o papel de exemplo e por acreditares que tudo aquilo que faço é bem feito. Obrigada por teres sido o meu conforto quando mais precisei.

À minha melhor amiga, que na verdade é como uma irmã, a Marta, por ter estado sempre ao meu lado, em todos os momentos. Por ser uma parte de mim e ter um lugar tão grande no meu coração. Obrigada por tornares o longe perto e por estares sempre comigo. Obrigada por seres um dos meus maiores apoios, e por me fazeres tão bem.

Ao Miguel, o amigo de todas as horas, por teres aparecido na minha vida quando entrei para a faculdade e, desde então, nunca mais nos termos largado. Vi a nossa amizade crescer muito, até aos dias de hoje, e fico tão orgulhosa por tudo o que partilhamos juntos. Obrigada por teres uma alma tão gémea à minha e por me completares tão bem.

À Mimi, a super amiga, pela nossa ligação quase instantânea, há cinco anos, e por termos feito isto juntas. Obrigada por teres estado sempre lá e por seres a confidente de muitas horas. À minha Nádia por ter sempre as palavras certas e por me confortar tantas vezes com o seu “Vai correr tudo bem!”. À Pimpão por tantos sorrisos e abraços e por tantos momentos que partilhamos juntas. No fundo, obrigada aos meus Quintonis que, cinco anos depois, continuam no meu coração e estiveram comigo até ao último segundo.

À minha madrinha Isabel, por ter sido a minha escolha, e de repente se ter tornado numa das minhas maiores amigas. Obrigada por seres o colo e o abraço que confortam sempre. Obrigada por me dizeres que tudo ia dar certo. Obrigada por te fazeres sentir, independentemente do sítio onde estejas. Obrigada por teres sido a escolha certa naquele dia 8.

À minha Di e ao meu Zitos, por terem marcado com tantas memórias todo este percurso. Por tantas gargalhadas que partilhamos, por tantas noites de estudo e saídas, por tantas viagens, por tanto amor que fomos capazes de nutrir uns pelos outros. Obrigada por tanto!

Ao meu par, a Melanie, por tantas noites de estudo e pelo rally em bibliotecas diferentes. Obrigada por me ensinares a relativizar mais, a valorizar o que tenho e acreditar sempre que vai dar tudo certo. Obrigada por teres feito isto comigo.

Às minhas Marias, a Maria Inês e a Maria Madalena, por terem sido as melhores companheiras de estágio, por terem estado sempre lá prontas a ajudar e por decidirem que tudo faria mais sentido se fôssemos as quatro a fazê-lo. Obrigada por este caminho bonito que fizemos juntas.

À Inês e ao André, por continuarem do meu lado passado tantos anos. Obrigada por marcarem o meu percurso e acompanharem este sonho há tanto tempo. À Eliana por ter sido uma surpresa tão boa neste caminho e por estar sempre disposta a ajudar. Obrigada por seres tão genuína e teres um coração tão bom.

À Educadora Ana e à Professora Carla, pelas excelentes profissionais que são e por todo o apoio e ajuda. Fui uma sortuda por cruzar o meu caminho com o vosso e por ter tido duas experiências tão marcantes. Obrigada por tudo, ficam para sempre no meu coração.

À Professora Helena e à Professora Vânia por terem sido um apoio fundamental este ano letivo e por se prontificarem sempre a ajudar. Obrigada por toda a dedicação e carinho. À Professora Deolinda Ribeiro, à Professora Paula Flores e a todos os docentes da ESE que permitiram a concretização do meu maior sonho.

E por fim, a todas as crianças que deixaram o meu coração a transbordar de amor e me mostraram que são, de facto, o melhor deste mundo!

## RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta todo o processo de formação concebido no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, presente no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, aquando da obtenção do grau de mestre, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Neste sentido, deixa transparecer a mobilização de referenciais teóricos e normativos que foram fundamentais para uma atitude ética e desenvolvimento de práticas educativas assentes em conhecimento científico e pedagógico. Revela, ainda a postura crítica e reflexiva desenvolvida, relevante para a consciência de que a sua identidade é dinâmica e plural e que se encontra em constante mudança. Para tal, contribuíram as etapas da metodologia de Investigação-Ação que permitiram a observação dos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, no sentido de uma planificação inclusiva e práticas significativas promotoras do desenvolvimento holístico.

Assim, revelam-se as práticas pela descrição e a análise pela reflexão crítica nas valências do estágio. Nesta esfera, urge também a necessidade de valorizar todo o trabalho colaborativo concebido na relação com a díade, as professoras cooperantes e as supervisoras institucionais e com todas as crianças envolvidas neste processo, incluindo a comunidade escolar, de modo a proporcionar um conjunto de práticas capazes de promover o currículo da atualidade e formar cidadãos para esta nova era. Este mestrado contribuiu ainda para a profissionalidade docente, quer a nível profissional numa perspetiva de dualidade do seu perfil quer pessoal.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Perfil Duplo de Formação; Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo.

## **ABSTRACT**

This internship report presents the entire training process conceived within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, included in the curriculum of the 2nd year of the master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, at the Porto School of Education, upon obtaining a master's degree, in accordance with Decree-Law No. 79/2014 of May 14.

In this sense, it reveals the mobilization of theoretical and normative references that were fundamental for an ethical attitude and the development of educational practices based on scientific and pedagogical knowledge. It also demonstrates a critical and reflective stance developed, relevant to the awareness that one's identity is dynamic and plural and is constantly changing. To this end, the stages of the Action Research methodology contributed to the observation of children's interests, needs, and difficulties, aiming at inclusive planning and meaningful practices that promote holistic development.

Thus, the practices are revealed through description and analysis through critical reflection in the internship's areas of expertise. In this sphere, there is also an urgent need to value all collaborative work conceived in the relationship with the dyad, cooperating teachers, institutional supervisors, and all children involved in this process, including the school community to provide a set of practices capable of promoting the current curriculum and educating citizens for this new era. This master's degree has also contributed to teaching professionalism, both at the professional level in terms of the duality of its profile and on a personal level.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Dual Training Profile; Action Research; Collaborative Work.

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1- Organização do Tempo .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 2- Modelos de Investigação-Ação, segundo Coutinho et al. (2009) .....</b>	<b>40</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1- Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto, segundo Vasconcelos et al. (2009) .....</b>	<b>7</b>
<b>Figura 2- Práxis Pedagógica, segundo Niza (2013) .....</b>	<b>12</b>
<b>Figura 3- Sistematização dos conceitos de Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Adaptado de Leite (2012) .....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 4- Representação da personagem principal da obra literária “O Dinossauro” de Manuela Bacelar .....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 5- Construção de dinossauros com os blocos magnéticos .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 6- Atividade “De que cor sou? Que forma tenho?” .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 7- Visita ao laboratório e representação da célula .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 8- Construção dos ovos de dinossauro .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 9- Atividade “Paleontólogos por um dia!” .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 10- Registos realizados para a avaliação do projeto .....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 11- Votação para a definição da ordem da análise dos continentes .....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 12- Construção das pirâmides de Gizé .....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 13- Análise da cultura italiana através da Metodologia de Rotação por Estações .....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 14- Pintura de Corais .....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 15- Atividades alusivas ao povo aborígene .....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 16- Mural construído pelos alunos .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 17- Exposição do projeto “4.º D pelo Mundo” .....</b>	<b>73</b>

## **LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**IA-** Investigação- Ação

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**MICLE-** Metodologias de Intervenção em Competências de Literacia Emergente

**MTP-** Metodologia de Trabalho por Projeto

**NAS-** Necessidades Adicionais de Suporte

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PAA-** Plano Anual de Atividades

**PAFC-** Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PASEO-** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PCT-** Projeto Curricular de Turma

**PEAM-** Projeto Educativo do Agrupamento de Matosinhos

**PEE-** Projeto Educativo de Escola

**PEI-** Programa Educativo Individual

**PES-** Prática Educativa Supervisionada

**RE-** Robótica Educacional

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP-** Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

RESUMO.....	IV
INTRODUÇÃO .....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPETIVAS, PARADIGMAS E NORMATIVOS LEGAIS.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	11
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	18
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	27
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	39
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	43
3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	43
3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	57
METARREFLEXÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Assim, como se encontra plasmado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, após todo este processo de formação, o mestrando culmina com a sua habilitação profissional para a docência, considerando a dualidade do seu perfil para desenvolver a sua ação educativa em contexto de EPE como no ensino do 1.º CEB.

Nesta esfera, o relatório de estágio pretende realizar a análise, segundo uma perspetiva reflexiva, do percurso desenvolvido em ambos os níveis educativos, mobilizando os referenciais teóricos e legais de modo fundamentado. Assim, é de notar que o estágio decorreu, primeiramente, em contexto de EPE, com um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e num segundo momento, em contexto de 1.º CEB com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Assim, importa salientar os objetivos presentes na Ficha da Unidade Curricular correspondente à Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, o estabelecimento de uma visão baseada na inclusão e equidade, a construção de uma identidade assente na investigação e reflexão, e ainda a planificação e avaliação da ação educativa, atendendo à necessidade de desenvolver um conjunto de aprendizagens significativas (Ribeiro, 2022).

Neste sentido, importa salientar que se encontra organizado em três capítulos e os respetivos subcapítulos, sendo o primeiro alusivo ao enquadramento legal e teórico que sustenta todas as práticas educativas concebidas, o segundo é referente à contextualização dos contextos de estágio, bem como da metodologia de investigação utilizada, a metodologia de Investigação-Ação (IA), e por fim, o terceiro capítulo alusivo à descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos. Analogamente, o primeiro capítulo foi desenvolvido de modo a estabelecer, primeiramente, a história e evolução da Educação, considerando diferentes perspetivas e paradigmas, e posteriormente as especificidades da ação pedagógica tanto na EPE como no 1.º CEB, fulcrais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Já no que concerne ao segundo capítulo, este pretende caracterizar detalhadamente tanto o agrupamento em que decorreu toda a PES como o ambiente educativo de ambos os níveis de ensino. Não obstante, analisa, ainda, a metodologia de IA que sustentou todas as práticas realizadas e que permite a adoção de uma postura crítica e reflexiva do profissional de educação. Neste sentido,

o terceiro e último capítulo culmina com a análise descritiva e reflexiva das ações desenvolvidas, considerando a realização de práticas significativas para o desenvolvimento holístico da criança, através da articulação dos pressupostos teóricos e legais analisados anteriormente.

Por último, foi concebida a metarreflexão de modo a promover um momento de análise e reflexão de toda a PES e da sua relevância para o percurso, tanto pessoal como profissional, da mestranda. Além disso, é assumida uma postura retrospectiva, onde é possível compreender que de forma foi construída a sua identidade, enquanto futura profissional de educação, sendo esta um processo contínuo de aprendizagem e mudança. Não obstante, urge a necessidade de salientar que as normas APA em Referências dizem respeito à 7.<sup>a</sup> edição e ao documento estabelecido pelo Conselho Científico da Escola Superior de Educação do Porto.

# **1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade (Bruner, 1960, p.39).

O presente capítulo plasma uma abordagem à educação, bem como aos seus paradigmas e princípios. Concomitantemente, analisa as especificidades da ação pedagógica nos níveis educativos onde a PES foi desenvolvida: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, urge a necessidade de mobilizar documentos legais e teóricos que justifiquem a importância de ambas as valências para o desenvolvimento das crianças e, ainda, o papel do profissional de educação.

## **1.1.EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPETIVAS, PARADIGMAS E NORMATIVOS LEGAIS**

Este subcapítulo visa a análise da história da Educação até à atualidade, atendendo a todas as alterações significativas que esta já sofreu. Neste sentido, considerando o artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, é de notar o papel fundamental que a Educação apresenta no processo de desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos, sendo esta um direito de todos os cidadãos (União Europeia, 2020).

No que concerne à Educação, esta encontra-se presente ao longo de todo o desenvolvimento do ser humano e deve ser vista como um investimento e perspetivar sempre a criança como um agente ativo naquele que é o seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, importa refletir sobre as finalidades da Educação, bem como os seus princípios, e a sua importância para o desenvolvimento da sociedade. Esta reflexão torna-se essencial para os profissionais de Educação, uma vez que são parte integrante de todo este processo (Lopes da Silva et al., 2016; Gambôa, 2011).

No que diz respeito à Educação dos primórdios em Portugal, importa perceber todo o processo de expansão da escola de massas, considerando a intervenção do Estado. Assim, as crianças e jovens, até aos anos cinquenta, eram os únicos capazes de beneficiar da Educação escolar. Esta apresentava-se como “um processo de preparação para a vida a decorrer durante a infância e a juventude” e só estava presente na primeira fase de vida do indivíduo. (Antunes, 2001, p.32). De acordo com o mesmo autor, os interesses e as liberdades são essenciais para a

construção de conhecimento, de modo a exigir ao processo de ensino-aprendizagem uma maior ação e menor transmissão, permitindo responder às necessidades de cada indivíduo.

Nesta esfera, é mais tarde que teorias de aprendizagem com índole construtivista, passam a deter uma grande importância, uma vez que as crianças são perspectivadas agentes ativos naquele que é o seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a Educação desperta uma vertente, nunca antes explorada, reconhecendo a liberdade para a descoberta pessoal e a exploração ativa da criança. Assim, o profissional de Educação passa a ser visto como um mediador e facilitador da aprendizagem (Coll, 2004)

Neste sentido, importa, de igual modo, salientar a relevância da perspectiva bioecológica do desenvolvimento, defendida por Urie Bronfenbrenner, que visa o estabelecimento de distintas relações entre o indivíduo e o meio envolvente. Deste modo, é promovida uma relação lógica entre o desenvolvimento do ser humano e os diferentes ambientes que o compõem, sendo que a transição entre cada um deles terá uma grande influência no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Analogamente, a criança depende de diversos fatores para estabelecer o seu desenvolvimento intelectual, moral, social e emocional, nomeadamente participar em atividades que adquirem um nível cada vez mais complexo, através de um conjunto de pessoas com quem a criança estabeleça vínculos emocionais fortes numa base regular. (Bronfenbrenner, 2001).

No que reporta às finalidades da Educação, está preconizado que estas funcionam como “reguladores da ação educativa” uma vez que conduzem todo o processo de ensino-aprendizagem (Belo, 1999, p.166). Deste modo, as finalidades da Educação surgem de uma articulação entre aquilo que é o psicológico e o sociológico. O psicológico permite a descoberta dos interesses, necessidades e aptidões dos indivíduos, enquanto o traço sociológico visa a integração de todos eles na sociedade (Belo, 1999).

No que concerne ao papel do profissional de Educação, importa refletir relativamente aos traços distintivos do mesmo. Desde logo, em consonância com a visão de Roldão (2007), o profissional de Educação tem a capacidade de se distinguir dos restantes agentes profissionais, na medida em que é dotado da capacidade de ensinar. Este é um termo, até aos dias de hoje, que gera bastante controvérsia, considerando as suas inúmeras possibilidades de resposta. Deste modo, ensinar pode ser traduzida na “especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p.95). Concomitantemente, a docência é traduzida numa prática transitiva em constante transformação e movimento, mediada pelo saber do docente, estabelecendo, assim, uma relação entre a teoria e a prática. Neste sentido, o profissional de Educação é visto como

um mediador que prima por uma prática de qualidade, baseada no currículo, capaz de promover novas aprendizagens curriculares, apoiadas numa investigação e reflexão da sua prática pedagógica (Roncarelli et al., 2021; Fartes & Gonçalves, 2009).

Neste âmbito, urge a necessidade de compreender que “a flexibilização curricular tem constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo” (Leite, 2000, p.22). Assim, é necessário analisar aqueles que são os princípios da Educação, bem como a sua intencionalidade. O currículo deve sempre ser considerado provisório e carece da necessidade de ser “aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de atuação” (Leite, 2000, p.22). Neste sentido, é necessária uma transformação de mentalidades no que toca aos profissionais de Educação, enquanto gestores do currículo, e ao papel determinante da escola, considerada uma instituição capaz de assumir uma mudança necessária, valorizando os desafios propostos pelas distintas realidades. Assim, o reconhecimento de princípios como a proposta de uma Educação promotora de aprendizagens significativas, a valorização da dimensão social, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade assumem um papel fundamental na promoção de um ensino de qualidade, onde responder aos interesses e necessidades das crianças é o aspeto que possui maior relevância. (Leite, 2000).

No que concerne ao papel da escola, esta apresenta um papel crucial na vida de todas as crianças, uma vez que detém a função de mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Do ponto de vista da abordagem sociocultural, apresentada por Mizukami (1986), a escola deve permitir um crescimento mútuo, tanto da criança como do profissional de Educação, implicando assim uma conceção distinta daquela que é atribuída à escola. Não obstante, esta instituição deverá potenciar um ambiente adequado ao desenvolvimento todas as crianças, bem como das suas potencialidades. Assim, é fundamental compreender que todas as crianças devem ter um papel ativo naquele que é o seu processo de ensino-aprendizagem, visando assim aprendizagens significativas (Damasceno & Duarte, 2008).

Neste sentido, o profissional de Educação, aliado à instituição, não deverá cingir a aprendizagem das crianças, somente à transmissão de conhecimentos. Assim, este deve ser capaz de construir uma relação de confiança com todas as crianças, conhecendo-as de forma individualizada, sendo sempre capaz de identificar em que estágio de desenvolvimento se encontram. Deste modo, o profissional de Educação funciona como um “agente facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais, baseando o seu trabalho na confiança, respeito mútuo e afeto” (Damasceno & Duarte, 2008, p.38).

Nesta esfera, os profissionais de Educação são dotados de um conjunto de valores necessários para “interpretar as situações práticas, formular objetivos e orientações para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável” (Formosinho & Machado, 2016, p.15). Concomitantemente, Schön (1992) identifica a prática do profissional de Educação como uma competência onde todos os profissionais partilham as tradições desta profissão. O mesmo autor distingue, ainda, duas concepções desta prática, sendo elas a concepção objetivista e a concepção construtivista (Schön, 1992). No que concerne à primeira concepção, o conhecimento do profissional de Educação está baseado em factos, quer isto dizer que não há qualquer contestação daquilo que é apresentado. Por outro lado, a concepção construtivista visa a construção da prática, tendo como recurso as crenças e percepções do mundo (Schön, 1992).

Neste sentido, a ação do profissional de Educação deve ser desenvolvida com base em quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. No que concerne à primeira aprendizagem, esta pretende o domínio de instrumentos potenciadores do conhecimento para conseguirem um maior benefício da Educação. A segunda faz referência à qualificação tanto pessoal como profissional, capaz de facilitar a ação da criança no seu meio envolvente. A terceira aborda o desenvolvimento do indivíduo, considerando as dimensões intelectuais e espirituais. A última refere-se à compreensão, entreajuda e respeito como fundamentais para a convivência em sociedade (Delors et al., 1996).

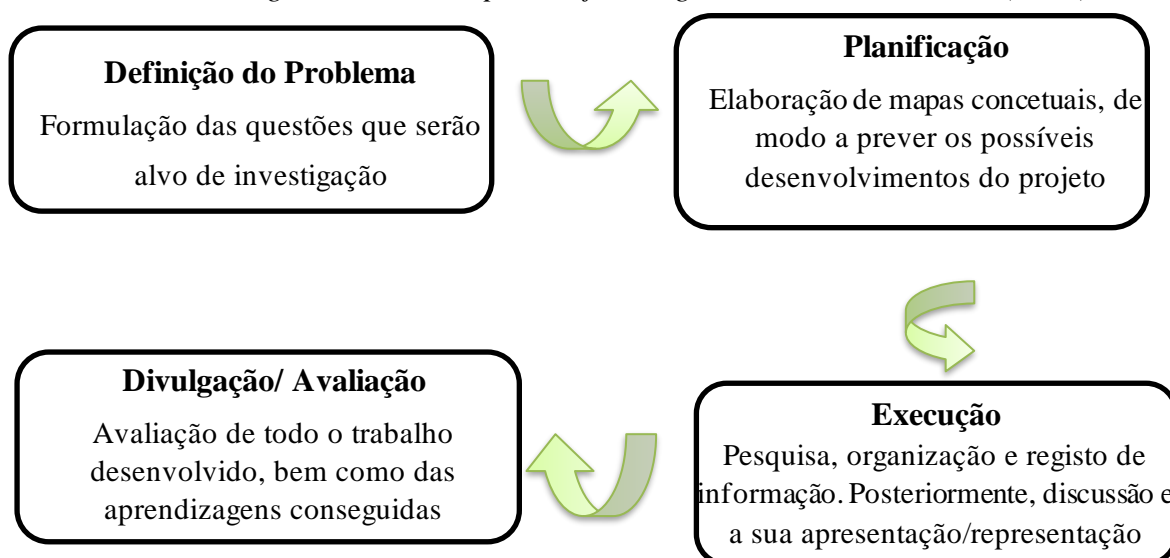
Nesta esfera, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) surge com o intuito de responder a todas as necessidades das crianças e, acima de tudo, de as tornar agentes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, Lopes da Silva et al. (2016, p.11) afirmam que os projetos de aprendizagem devem integrar as diferentes áreas do saber, permitindo às crianças tanto a exploração como a compreensão da realidade e, deste modo, potenciar “a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida”.

No que reporta a esta metodologia, torna-se essencial afirmar, segundo Abrantes et al. (2002, p.28), que aquilo que mais a distingue das restantes é a “integração de concepção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem”. Assim, esta metodologia está associada a uma abordagem interdisciplinar, onde a mobilização de conhecimentos e a aquisição de novos estão sempre interligados. Concomitantemente, prima pela sua intencionalidade, uma vez que pressupõe a atribuição de uma resposta, considerando o objetivo inicial do projeto (problema). Além disso, privilegia a autonomia e cooperação de todos os intervenientes, atribuindo um grande sentido de responsabilidade a todos eles (Abrantes et al., 2002).

No que diz respeito às diferentes fases da MTP, plasmadas na figura 1, a primeira visa estabelecer a definição do problema e perceber quais são os conhecimentos prévios do grupo. De seguida, é elaborada a planificação de todo o trabalho que se pretende desenvolver, de modo a tornar claro todos os objetivos e estratégias de aprendizagens. Uma vez executadas, surge a divulgação e avaliação do projeto, uma vez que é necessário perceber se foi possível encontrar respostas para a problemática definida na primeira fase e se todos os objetivos foram alcançados com distinção, bem como divulgar todo o projeto à comunidade educativa, uma vez que constituem parte envolvente do desenvolvimento de todas as crianças (Vasconcelos et al., 2011).

### Figura 1

*Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto, segundo Vasconcelos et al. (2011)*



Por conseguinte, esta metodologia permite desenvolver intelectualmente tanto as crianças como os profissionais de Educação, na medida em que não envolve só todos os seus conhecimentos e capacidades, mas também o seu sentido estético, moral e emocional. São as crianças que colocam questões e, ao mesmo tempo, resolvem os problemas, potenciando, assim, a sua capacidade para continuar a promover a sua própria aprendizagem. Neste sentido, tornam-se curiosas e persistentes, capazes de tomar a iniciativa e serem responsáveis e, acima de tudo, atribuírem um maior significado à sua existência e ao papel fundamental que detêm na nossa sociedade (Vasconcelos et al., 2011).

Neste âmbito, a Educação para a Cidadania assume, assim, um papel fulcral para o desenvolvimento da criança, sendo esta uma missão de todas as escolas. A promoção da inclusão, do bem-estar e a valorização de todas as especificidades, interesses e necessidades das

crianças, devem ser alvo de análise por parte de toda a comunidade educativa, com especial enfoque para os profissionais de Educação (Monteiro et al., 2017).

Nesta esfera, a inclusão de todas as crianças prevê, ainda, o estabelecimento de relações significativas entre toda a comunidade educativa. Além dos profissionais de Educação e toda a equipa pela qual a escola é constituída, é atribuído, de igual modo, um papel determinante à família. Em concordância com a teoria de Urie Bronfenbrenner, anteriormente descrita, a família, nomeadamente os pais, encontram-se no microsistema, ou seja, no sistema que estabelece um maior contacto e relações afetivas com a criança (Mata & Pedro, 2021; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No que concerne ao papel dos Encarregados de Educação, os autores Mata & Pedro (2021, p.10), afirmam que estes são “pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo”. Com efeito, os mesmos desempenham um papel determinante naquelas que serão as respostas aos desafios presentes nos diferentes contextos educativos, nomeadamente nos relacionamentos baseados no respeito e aceitação estabelecidos com os profissionais de Educação ou até mesmo com os amigos e colegas. Face a isto, é perceptível que a família estabelece um vínculo com a criança, mas também com toda a comunidade, onde a dimensão comunicação casa/ escola é imprescindível (Mata & Pedro, 2021; Katz et al., 1998).

Neste âmbito, todo este envolvimento, tanto da família como dos profissionais de Educação e a restante equipa educativa, é fundamental, uma vez que, ao longo de toda a sua vida, a criança surge acompanhada de diversas transições que se afirmam como mudanças dos ambientes sociais com um grande impacto nas suas vidas. Não obstante, as transições verticais são estabelecidas pelos sistemas educativos, onde a sua passagem para a etapa seguinte, ou até mesmo para um estabelecimento de ensino distinto, é determinada pela idade da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta esfera, a transição realizada entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá gerar diversas questões, logo torna-se fundamental depositar confiança nas suas capacidades, valorizar as suas oportunidades de crescimento e de novas aprendizagens para que sejam capazes de enfrentar esta transição (Lopes da Silva et al., 2016).

Analogamente, a criança surge como agente central daquele que é o seu processo de transição da EPE para o 1.º CEB, uma vez que todas as aprendizagens deverão ser mobilizadas para o novo ciclo de ensino. Em consonância com o defendido por Formosinho (2016), as práticas transmissivas não deverão ser consideradas em nenhum nível de Educação, de modo a inibir toda a diversidade de modelos pedagógicos existentes e, por sua vez, toda a motivação e

interesse despoletado nas aprendizagens evidenciadas, previamente, na EPE. Assim, a partilha entre os profissionais de Educação permitirá uma maior e melhor articulação dos conteúdos nos diferentes níveis de ensino (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, de acordo com UNESCO (2022, p.8), “a educação é a base para a renovação e a transformação das nossas sociedades”, pois permite o conhecimento e a inovação, do mesmo modo que fomenta a compreensão, assegurando um futuro promotor da inclusão. Com efeito, a Educação apresenta um papel determinante na construção de uma sociedade que assenta em valores e princípios promotores de aprendizagens significativas. Assim, a EPE e o 1.º CEB enfrentam distintos desafios e carecem de uma relação, capaz de atenuar a transição vertical estabelecida entre os níveis de ensino, considerando essencial a articulação e o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação de ambas as valências, de modo a “identificar possibilidades de melhoria na formação dos profissionais em exercício e em formação inicial” (Ribeiro et al., 2018, p.325).

No que concerne à evolução dos normativos legais, importa estabelecê-los cronologicamente, de modo a perceber toda a sua evolução, ao longo dos anos. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril, surge com o intuito de estabelecer, por parte do Estado, a garantia à educação de modo igualitário e justo, considerando a relevância da formação escolar. Assim, é possível perceber uma visão da Educação que, até à data, ainda não tinha sido valorizada e que deteve um papel fundamental para que o acesso à Educação estivesse ao alcance de qualquer indivíduo. Já mais tarde, é promulgada a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que visa estabelecer o quadro geral do sistema educativo nacional, legalizando e justificando toda a prática pedagógica desenvolvida no nosso país. Concomitantemente, a política da Lei de Bases do Sistema Educativo assenta numa descentralização e autonomia das escolas, onde é privilegiada a adaptação a realidades distintas e a participação de todos os indivíduos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986).

Por conseguinte, importa, abordar aquelas que são consideradas as dimensões comuns tanto ao Educador de Infância como ao Professor do 1.º CEB, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário. Estas evidenciam as exigências necessárias para a realização de projetos da sua formação, bem como para o reconhecimento das competências necessárias à sua profissão. A primeira dimensão refere-se à componente profissional, social e ética que permite, ao profissional de Educação, a promoção de aprendizagens significativas e adequadas ao contexto em que se encontra inserido, bem como a necessidade de atuação associada ao conhecimento, compreensão e descoberta de tudo aquilo

que as crianças concretizam acerca do mundo que as rodeia, valorizando a sua atenção, o espírito crítico, bem como o seu pensamento Esta dimensão está diretamente relacionada com pilar da Educação designado por aprender a conhecer.

No que concerne à segunda, esta diz respeito à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde é promovida uma aprendizagem baseada num currículo de qualidade, flexível e, ao mesmo tempo, rigoroso. Nesta dimensão, é esperado que o profissional de Educação consiga dar respostas a todas as crianças, articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica que estabelece com elas. Encontra-se preconizado, na terceira dimensão, a participação na escola, bem como a relação com a comunidade. Esta pretende que o profissional de Educação exerça o seu papel, valorizando a instituição e o contexto em que esta se encontra inserida, sendo possível associar o aprender a viver juntos a esta dimensão. Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que visa a construção da sua formação em aspetos como a reflexão, investigação e cooperação com os restantes profissionais de Educação, estando associado o pilar da Educação, aprender a ser, capaz de favorecer todo o desenvolvimento das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001).

Nesta esfera, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), publicado em 2017, afirma que a Educação desta geração deve assentar em princípios que valorizam a tomada de decisões, uma participação ativa e responsável, bem como a intervenção na sociedade. De acordo com este referencial, está prevista a formação de cidadãos livres, autónomos e reflexivos, capazes de dar continuidade a toda a sua aprendizagem, promovendo, assim, o seu crescimento pessoal. Neste sentido, a Educação assume um papel fulcral no que diz respeito à aquisição de competências na vida de todos os cidadãos, uma vez que visa “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.89; Oliveira-Martins et al., 2017).

No que concerne à Educação inclusiva, importa salientar o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de julho, que definiu os primeiros apoios especializados a todos os níveis de Educação, de modo a promover a inclusão nas escolas. De salientar que este Decreto-Lei foi já revogado e que se encontram agora em vigor, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (p.2921), que visa “integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos”. Deste modo, é visível o papel determinante da escola e de toda a comunidade educativa na procura de uma Educação inclusiva capaz de desenvolver estratégias e projetos adequados a todas as crianças. Neste sentido, Lopes da Silva et al. (2016) afirma que é necessário adotar um conjunto de práticas pedagógicas diferenciadas,

capazes de apoiar todos os seus progressos e aprendizagens. Assim, a adaptação e a diferenciação são palavras-chave para a concretização da inclusão nas escolas. Concomitantemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, valoriza a heterogeneidade de indivíduos, descartando qualquer obstáculo no acesso ao currículo, bem como a aplicação de medidas adequadas à sua aprendizagem e inclusão.

Por conseguinte, mostra-se fundamental compreender a dualidade na formação da identidade profissional, considerando um conjunto de especificidades. Concomitantemente, a reflexão relativa aos perfis e das práticas da EPE e do 1.º CEB será alvo de análise nos subcapítulos seguintes.

## **1.2.ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente capítulo visa a análise da história da Educação de Infância em Portugal, bem como todas as alterações que já ocorreram, ao longo de todo esse processo. Concomitantemente, urge a necessidade de perceber a importância da EPE na vida das crianças e o papel fulcral que apresenta no seu desenvolvimento. Por último, compreender o papel do Educador de Infância e de que forma as suas práticas e os modelos curriculares influenciam o desenvolvimento de todas as crianças com quem estabelece contacto.

Em Portugal, a partir do século XIX, começaram a surgir serviços dedicados à proteção de crianças abandonadas, sendo estes associados aos primeiros serviços para a infância. Já em 1994, a Educação de Infância assume um papel com uma maior relevância e há um crescimento substancial da população, na frequência da EPE. Assim, todos os serviços passaram a ser supervisionados pelo Ministério da Educação e são publicadas, pela primeira vez, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Folque, 2012).

Neste sentido, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (p.670), afirma que a Educação Pré-Escolar designa a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Com efeito, de acordo com o referencial legal apresentado anteriormente, é perceptível que a EPE é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Neste sentido, a construção de fundamentos e princípios constituem uma base fundamental para a ação pedagógica do profissional de Educação (Lei n.º 5/97, de 20 de fevereiro, 1997).

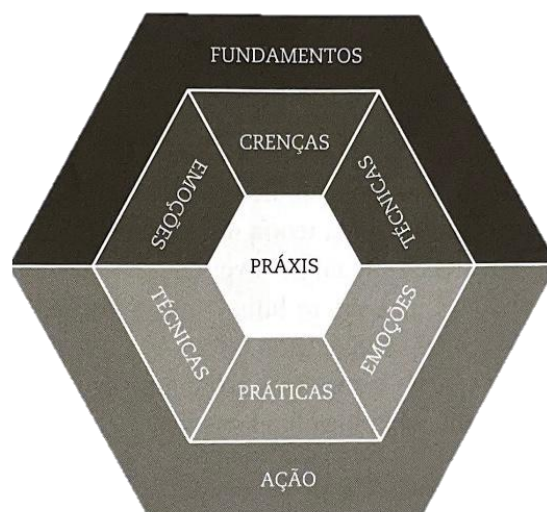
Analogamente, a práxis como *locus* da pedagogia assume-se como uma prática fundamentada e contextualizada em princípios, valores e crenças, resultantes da interação das

rotinas e todas as emoções que envolvem o ser humano. Plasmada na figura 2, é visível a organização da práxis pedagógica imprescindível para a aquisição de saber e conhecimento das crianças (Niza, 2013).

Neste sentido, a pedagogia é baseada num saber que se identifica como prático, na medida em que está articulado com a teoria, bem como com as crenças e valores. A pedagogia assume, assim, uma relação baseada nas ações, nas teorias e nas crenças. Sendo a práxis o *locus* da pedagogia, torna-se, de igual modo, o *locus* para todo o desenvolvimento e aquisição de conhecimento (Niza, 2013).

### **Figura 2**

*Práxis Pedagógica segundo Niza (2013)*



No que concerne aos fundamentos e princípios da Educação, estabelecidos por Lopes da Silva et al., (2016), torna-se fundamental perceber a relação estabelecida entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Em conformidade com o mesmo autor, a “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8), originam o desenvolvimento motor, social, cognitivo, emocional e linguístico. Concomitantemente, todas as oportunidades de aprendizagem da criança surgem através do contacto que estabelece com outras crianças, adultos e até mesmo com todas as experiências que vivencia, considerando diferentes contextos sociais (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta esfera, o autor Kleinman (2021), afirma que a criança, ao longo de toda a sua vida, passa por um desenvolvimento cognitivo composto por quatro estádios. Estes estádios ocorrem em qualquer criança, independentemente das suas vivências sociais. Todavia, algumas crianças podem nunca ser capazes de alcançar o estádio de desenvolvimento seguinte.

A abordagem aos estádios de desenvolvimento de Piaget é fundamental para a reflexão relativa à evolução do desenvolvimento da criança para que todos os agentes à sua volta, nomeadamente a sua família e os profissionais de Educação, percebam qual o nível de desenvolvimento da criança e de que modo este deve ser potenciado, uma vez que ela não nasce com conhecimento (Kleinman, 2021). Torna-se, ainda, importante salientar que embora esta teoria descreva estádios de desenvolvimento até à idade adulta, apenas serão referidos aqueles que constituem parte fundamental do desenvolvimento das crianças, nas idades compreendidas entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, surge o primeiro estádio, denominado sensório-motor que está presente desde o nascimento até aos dois anos de idade. Este estádio está centralizado na permanência do objeto, considerando que a criança assume a sua capacidade de perceção, mesmo quando não os vê. Seguidamente, surge o estádio pré-operatório, dos dois aos sete anos, e diz respeito à dificuldade que as crianças têm em compreender a opinião dos outros e tudo aquilo que defendem. Este estádio associa-se, assim, ao egocentrismo que a criança assume, tendo em consideração a sua dificuldade em perceber os desejos, ideias, intenções e sentimentos diferentes dos seus (Gardner, 2001; Kamii, 1977).

Neste sentido, afirma-se a necessidade da realização de esquemas capazes de permitir a passagem de um estádio para o outro, visto que só assim será possível verificar o estado do seu equilíbrio mental. Assim, o desenvolvimento intelectual da criança só é possível, através de dois processos que permitem a passagem de um estádio para o outro, sendo eles a assimilação e a acomodação, uma vez que criança emerge numa necessidade de equilíbrio para estabelecer adaptação ao conhecimento. A assimilação recorre à utilização de um esquema já existente para proceder à sua aplicação numa nova situação. Por outro lado, a acomodação permite alterar um esquema, acrescentando-lhe nova informação.

No que reporta ao papel da criança, a mesma apresenta um papel determinante e deve ser vista como um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Desde cedo, a criança deverá compreender a relevância do seu papel e valorizar tanto os seus saberes como as suas competências, com vista a desenvolver todas as suas potencialidades. A Convenção dos Direitos das Crianças (1989), reforça os direitos de cidadania destinados à criança, tais como o direito a ser ouvida, direito à sua liberdade de expressão, ao acesso a toda a informação e, ainda, à tomada de decisões. Neste sentido, cabe ao Educador de Infância estimular e, acima de tudo, apoiar a criança na tomada de decisões, bem como na construção de todo o saber (UNICEF, 2019).

Por conseguinte, a inclusão de todas as crianças, bem como a atribuição de uma resposta a todas elas, constitui outros dos princípios defendidos pela EPE. Assim, o papel fundamental

do Educador de Infância na vida das crianças e a responsabilidade de assegurar a inclusão de todas elas, constitui um dos seus maiores deveres enquanto profissional de Educação. Considerando as OCEPE, a inclusão implica práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de responder às individualidades de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, o Educador de Infância deverá ser promotor de um ambiente inclusivo, tal como refere o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, onde a diversidade é privilegiada e toda a comunidade educativa é capaz de se sentir respeitada e valorizada. Não obstante, a configuração holística atribuída a todas as aprendizagens da criança, mostram a necessidade da construção de saberes de modo articulado. Concomitantemente, a articulação entre as distintas áreas do saber bem como todas as aprendizagens, devem valorizar a atividade espontânea baseada na iniciativa das crianças: o brincar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, Papalia & Feldman (2013), referem que o ato de brincar contribui para a conceção de todos os domínios do desenvolvimento, e tendo em consideração a sua relevância na vida da criança, assume-se como um direito seu. É necessário estabelecer tempo para brincadeiras exploratórias livres, uma vez que estas permitem a resolução de problemas, tomada de decisões e o estabelecimento de relações interpessoais.

Nesta esfera, o jogo assume-se como a “atividade primordial” realizada pelas crianças, nos primeiros anos de vida, e é vista como “uma atividade em que as crianças se envolvem em representações simbólicas do mundo” (Folque, 2012, p.81). O Educador de Infância deve atribuir uma elevada importância à sua capacidade de observação das crianças, durante os momentos de jogo, pois será a partir dessa observação que conseguirá descobrir interesses, desenvolver projetos, colocar desafios, bem como identificar necessidades. (Lopes da Silva et al., 2016).

Analogamente, Folque (2012), afirma que o conceito de aprender a aprender tem sido alvo de análise em diversas investigações educacionais, sendo atribuído um especial enfoque à capacidade de controlo das crianças relativamente a todas as suas aprendizagens. Assim, a criança toma uma consciência progressiva de como deve ser realizado todo o seu processo de aprendizagem, quer seja aquilo que aprende, como é aprendido e quais as estratégias para ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, desenvolve a capacidade de resolução de problemas, gestão de tempo, aquisição de novos conhecimentos e de que forma podem ser aplicados, bem como uma consciência de si mesmo, enquanto aprendente (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a metacognição assume um papel fundamental na designação deste conceito, uma vez que a existência de experiências educativas, promove o desenvolvimento do pensamento metacognitivo. A criança desenvolve competências dirigidas para o pensamento,

nomeadamente pensar sobre o pensamento, aprender a pensar, aprender a aprender e aprender sobre a aprendizagem (Folque, 2012).

Neste sentido, Goldschmied (2013), afirma que o Educador de Infância deve ser visto como uma figura que transmite confiança, tanto para a criança como para as famílias, considerando a responsabilidade diária que detém. Além disso, assume três funções distintas, considerando todo o trabalho que desenvolve com o seu grupo: a função organizadora, nomeadamente da rotina diária das crianças, facilitador e orientadora, e ainda, de iniciadora, tanto na gestão das atividades como nas indicações necessárias à orientação do grupo. Como afirma Marta (2015), falar do Educador de Infância implica falar numa ética de articulação entre cuidar e educar. Deste modo, revela um papel crucial na construção e gestão do currículo para que todos estes fundamentos e princípios sejam impactantes na vida das crianças e promotores de aprendizagens significativas, ao longo das suas vidas. Deste modo, a intencionalidade educativa surge com o intuito de atribuir sentido a toda a ação que é desenvolvida, sendo exigida uma reflexão, capaz de identificar todas as conceções que a sua prática exige, nomeadamente as suas finalidades. Deste modo, é necessário valorizar a construção e gestão do currículo, através do registo e recolha de informação referente ao meio envolvente e às crianças. Posteriormente, esta recolha de dados deverá passar por um processo de organização, interpretação e reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, a avaliação surge associada a estes processos, considerando que não se pode dissociar dos restantes, visto que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Este processo deverá envolver também as famílias para que estas possam igualmente tomar conhecimento de toda a evolução dos seus filhos e das suas aprendizagens (Mata & Pedro, 2021).

Nesta esfera, os autores Cardona et al. (2021), referem a avaliação tem como principal função contribuir para o desenvolvimento do currículo, considerando a sua flexibilidade e adequação a todos os indivíduos. Este processo prevê a evolução e aprendizagem, valorizando todas as suas necessidades, considerando a interpretação e conclusão dos resultados obtidos. Avaliar significa analisar e refletir sobre a prática realizada, partindo do pressuposto que a planificação e a avaliação são interdependentes, pois “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

No que concerne ao desenvolvimento das aprendizagens, este deve, de igual modo, ser potenciado pela organização do ambiente educativo. Este deve ser visto como um terceiro

educador e deve constituir um contexto facilitador e promotor de interações entre as crianças, o educador e o grupo, bem como toda a comunidade educativa. Concomitantemente a organização do grupo, do tempo e do espaço constituem uma parte integrante do desenvolvimento curricular. Não obstante, o educador deverá refletir acerca de todas as oportunidades que o ambiente educativo oferece, nomeadamente, planear intencionalmente toda essa organização e compreender de que forma influencia e contribui para o processo educativo das crianças (Lopes da Silva et al. 2016).

Por conseguinte, ao longo de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, a criança, nomeadamente na EPE, deve ser acompanhada por um conjunto de áreas de conteúdo, capazes de promover, não só conhecimentos, mas também atitudes e valores. Neste sentido, a Área de Formação Pessoal e Social, promotora da construção da identidade das crianças, bem como da sua autoestima, domina, competências associadas à consciência que a criança desenvolve de si mesmo, enquanto aprendiz, e à sua capacidade de estabelecimento de relações com todos aqueles que se encontram à sua volta. Concomitantemente, a Área de Expressão e Comunicação pretende uma abordagem às diferentes formas de linguagem que permitem o estabelecimento de interações entre a criança e todo o mundo que a rodeia. Por conseguinte, está presente a Área de Conhecimento do Mundo que presta uma maior sensibilização às Ciências Naturais e Sociais, fazendo uma abordagem ao conhecimento do mundo. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância constituem um documento fundamental para a orientação da prática pedagógica do Educador de Infância (Lopes da Silva et al., 2016). Não obstante, os diferentes modelos curriculares apresentam pedagogias assentes em diferentes princípios. Como tal, cabe ao Educador de Infância analisar e refletir sobre a sua prática e adequar o processo de ensino-aprendizagem do seu grupo. Concomitantemente, ao longo da prática educativa supervisionada, foi possível contactar com os modelos pedagógicos desenvolvidos pela Educadora de Infância Cooperante, sendo eles o Movimento da Escola Moderna e o modelo curricular High/Scope (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este teve início na década de 1960, fundado por Sérgio Niza. As suas finalidades educativas estavam assentes em princípios como a democracia e a reconstrução da cultura. Assim, estavam centradas no desenvolvimento pessoal e social do profissional de Educação, bem como das crianças, promovendo a construção de uma sociedade democrática, onde todos os indivíduos estão despertos para a solidariedade e ajuda mútua (Folque, 2012).

Analogamente, este modelo pedagógico plasma três condições essenciais para que todo o desenvolvimento da criança bem como as suas aprendizagens, sejam significativas. Deste

modo, a heterogeneidade de idades do grupo, assume um papel determinante, na medida em que é capaz de enriquecer as suas interações, bem como a capacidade de entreaajuda, permitindo, à criança, uma maior predisposição para ajudar e ser ajudada. Concomitantemente, a liberdade de expressão é outra característica que os defensores deste movimento mais prezam, aliada à validação que o grupo realiza, posteriormente. Por último, a criança detém o poder de decisão, no que concerne à gestão do seu tempo lúdico e à exploração de materiais. Estes momentos despoletam interesse e colocam desafios à criança, transpondo o seu saber para o mundo que a rodeia (Folque, 2012).

Nesta esfera, importa referir a utilização de instrumentos de pilotagem, orientadores de todo o trabalho desenvolvido na sala de atividades. Corroborando esta perspetiva, Folque (2012, p.55) afirma que estes instrumentos se constituem como “informantes da regulação formativa”, uma vez que permitem um maior e melhor acompanhamento do desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, uma melhor planificação e avaliação do que foi realizado. Assim, torna-se fundamental mencionar instrumentos que, nomeadamente, foram utilizados pela Educadora de Infância Cooperante e alvo de observação, durante a PES, nomeadamente o mapa das presenças. Este instrumento de pilotagem trata-se de um quadro semanal, de dupla entrada, onde é visível a identificação de cada criança, bem como do dia da semana. Não obstante, importa referir que todos os instrumentos de pilotagem se encontram explanados no capítulo II.

Concomitantemente, salientar que o MEM deve considerar a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) para que seja possível estabelecer um maior conhecimento, necessário à progressão da criança. Neste sentido, as conceções daquela que será a sua aprendizagem encontram-se diretamente relacionadas com esta teoria. A ZDP, segundo Folque (2012), é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial. Assim, esta zona cria condições favoráveis ao apoio da realização de tarefas que, numa primeira instância, não seriam alcançadas de forma autónoma. Por sua vez, o adulto assume um papel determinante pois estabelece “andaimes” à criança para que esta seja bem-sucedida. Estes andaimes incluem os seus interesses, a orientação para aqueles que são os objetivos da tarefa a realizar, e, ainda, de que modo podem e devem ser concretizados. Esta teoria reflete, mais uma vez, que todos aqueles que rodeiam a criança, tanto a família, como os profissionais de Educação e até mesmo a comunidade educativa, determinam a aprendizagem significativa das crianças (Folque, 2012).

No que concerne ao modelo curricular High/Scope, este assenta numa metodologia onde a criança é vista como o centro da aprendizagem. Não obstante, o Educador de Infância apresenta, igualmente, um papel fundamental, uma vez que toda a sua ação é conduzida de

forma intencional e direcionada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com esta abordagem, as crianças assumem uma postura autónoma, na medida em que fazem escolhas baseadas nos seus interesses e adaptadas ao seu nível, potenciando, assim, a aquisição de conhecimentos e competências em áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano (Gomes, 2014).

Analogamente, a organização do espaço da sala, bem como a escolha de todos os materiais é baseada na intencionalidade educativa estabelecida pelo Educador de Infância. Além disso, encontram-se organizados de forma acessível e por áreas de interesse, de modo a promover a autonomia das crianças. Assim, o autor Gomes (2014, p.80) afirma que estas são estratégias promotoras da aprendizagem ativa das crianças, uma vez que “o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal que geram as experiências-chave”. A criança manipula os materiais livremente e decide o que pretende realizar na sala de atividades, estabelecendo assim um papel determinante na sua prática pedagógica.

Neste âmbito, Neto (2020, p.128), afirma que é fundamental “dar cada vez mais competências pessoais às crianças para estas serem capazes de resolver problemas complexos, terem capacidade crítica e saberem trabalhar em grupo”. Como se depreende, a criança está dependente de um conjunto de fatores para que o seu desenvolvimento seja potenciado, bem como as aprendizagens significativas. Concomitantemente, o Educador de Infância deverá considerar diferentes dimensões, bem como os caminhos que pretende direcionar para a sua prática pedagógica.

De modo a concluir este subcapítulo, importa reforçar o valor de todos os modelos pedagógicos que coadjuvam com a prática estabelecida pelo Educador de Infância. Além disso, reforçar todo o quadro-teórico mobilizado para sustentar todas as ações desenvolvidas, ao longo da PES, que serão analisadas detalhadamente no capítulo II.

### **1.3.ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo visa compreender a dinâmica do Ensino do 1.º CEB, fazendo uma breve análise do sistema educativo português, bem como da gestão pedagógica e do currículo, ao longo dos anos. Concomitantemente, urge a necessidade de compreender os saberes científicos, pedagógicos e técnicos da docência e de refletir sobre o papel fundamental que o professor desempenha dentro de uma instituição. Não obstante, importa valorizar a

diferenciação pedagógica, no sentido da inclusão, bem como a influência que este nível de ensino detém na vida das crianças.

No que concerne à organização do sistema educativo português, e em consonância com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, este compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar, e ainda, a Educação Extra-Escolar. Assim, atribuindo um maior enfoque à Educação Escolar, importa salientar que esta inclui o ensino básico, e considerando esta a primeira etapa da escolaridade obrigatória, como afirma a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, surge com o objetivo de garantir uma formação, capaz de permitir “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões”. Analogamente, este nível de ensino permite potenciar o desenvolvimento de competências e experiências, capazes de promover aprendizagens significativas a todas as crianças, nomeadamente competências direcionadas para a área do Português, considerando os domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Já no que concerne às competências e experiências direcionada para a área da Matemática, importa salientar os temas alusivos às Capacidades Matemáticas, aos Números, à Álgebra, os Dados e a Geometria e Medida. Não obstante, a área de Estudo do Meio prevê a estimulação da curiosidade, da experimentação e da articulação de realidades, através do domínio da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia. Importa, valorizar, de igual modo a Expressão Artística, capaz de fomentar a sensibilidade estética e artística, bem como a Educação Física, através da consciência e domínio do corpo. Por último, salientar as TIC e a sua pertinência, atendendo à era digital em que nos encontramos, e à Cidadania e Desenvolvimento que estabelece uma relação entre a criança e o mundo que a rodeia (Direção-Geral da Educação, 2018). Assim, importa salientar que todas estas áreas se encontram estabelecidas nas Aprendizagens Essenciais (2017), por sua vez inseridas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste âmbito, a promulgação realizada pelo Ministério da Educação aquando do Despacho n.º 5908/2017, referente ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que mais tarde originou o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, surge com o principal intuito de nos instigar à reflexão das decisões curriculares que melhor coadunam com práticas pedagógicas significativas. Neste sentido, o PASEO (2017) abarca um conjunto de competências transversais e transdisciplinares, capazes de interrelacionar e mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e também valores. Assim, o cidadão desenvolve o domínio de diferentes linguagens, a sua capacidade de integrar o conhecimento e de resolver problemas, a sua cooperação e autonomia, e ainda a sensibilidade estética e artística. Além disso, esta mudança foi ainda motivada pela necessidade da valorização das escolas e dos

profissionais de educação, enquanto agentes do desenvolvimento curricular, de modo a garantir aprendizagens significativas, atendendo à sua flexibilidade e autonomia. Corroborando o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (p. 2928), é necessário “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”, uma vez ser essencial a preparação de alunos capazes de pensar e agir no mundo e sobre o mundo que se encontra em constante mudança.

No que se refere ao currículo, e corroborando Serra (2004, p.32), o currículo “é sobretudo aquilo que dele se faz”. Deste modo, importa, primeiramente, compreender a sua denominação, bem como o papel fulcral que detém na escola. Analogamente, este conceito pode ser definido, segundo Pacheco (1996, p.19) como “uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”, ou seja, o currículo determina uma construção social que culmina numa interseção de diversas práticas educativas. Deste modo, a gestão do currículo implica uma adaptação e inclusão a todos os contextos educativos, bem como às práticas estabelecidas pelo Professor, considerando a realidade a que se destina. Neste âmbito, espera-se que o currículo seja equacionado como um instrumento que possibilita às escolas a sua gestão de modo que todos os alunos sejam capazes de alcançar as competências previstas no PASEO. Com efeito, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, revela a importância atribuída às escolas, nomeadamente em estabelecer elos de ligação entre os alunos, as famílias e a comunidade, e também em reconhecer os principais agentes do desenvolvimento do currículo, os professores, avaliando e refletindo todas as suas decisões, bem como a adequação, atendendo aos diferentes contextos escolares.

No âmbito da gestão do currículo, importa compreender que este detém a função de garantir que todas as crianças sejam capazes de alcançar as competências estabelecidas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, os Professores apresentam um papel fulcral na gestão curricular, uma vez que “devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador” (Cosme, 2018, p.10). Neste sentido, o docente, sendo ele generalista e com a necessidade de responder a uma matriz curricular, não deve descurar aspetos como a autonomia e flexibilidade à construção e desenvolvimento do currículo, potenciando uma maior qualidade de ensino, que por sua vez, irá despoletar um conjunto de aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho; Despacho n.º 5908/2017).

Neste sentido, foi necessário atribuir uma maior autonomia e capacidade de flexibilização ao profissional de educação, de modo a garantir a aprendizagem de todos os pressupostos estabelecidos nas AE uma vez que, numa primeira instância, o currículo não detinha a flexibilidade e autonomia apresentada nos dias de hoje. Não obstante, em consonância com o defendido por Cosme (2018, p.14), “os professores terão de ser vistos como atores educativos que deixam de ocupar o centro da cena educativa para assumirem um papel mais decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva”, quer isto dizer que o aluno deve deter um papel fulcral, no decorrer de todo o seu processo de ensino e aprendizagem, de modo a fomentar valores estabelecidos no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) como a integridade e responsabilidade, onde é capaz de se respeitar a si e a todos aqueles que o rodeiam, a excelência e exigência, onde estabelece uma consciência clara entre si e os outros e assume rigor em tudo aquilo a que se propõe, a curiosidade, reflexão e inovação que lhe permite desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo, a cidadania e participação, onde respeita e valoriza a diversidade humana, e ainda a liberdade, onde é capaz de manifestar autonomia em todas as decisões que toma.

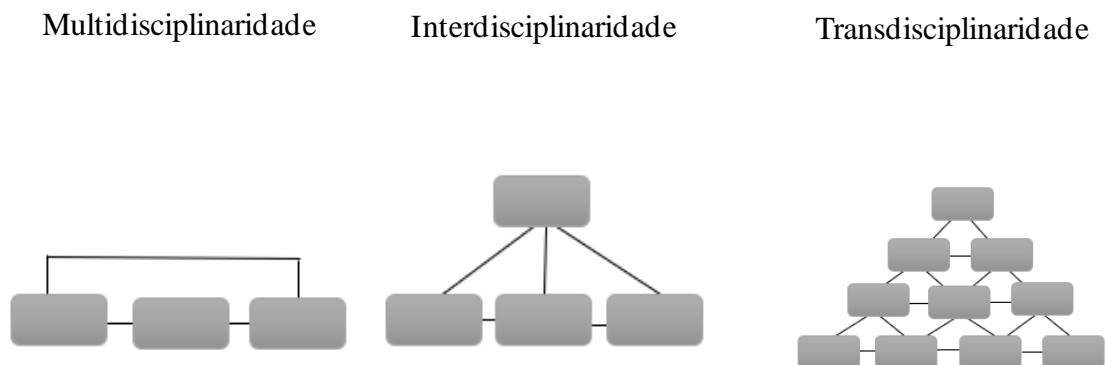
No que reporta ao papel do Professor, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, este promove um conjunto de aprendizagens significativas aos seus alunos, considerando o projeto curricular estabelecido para a sua turma, desenvolve um conjunto de estratégias distintas, considerando a diferenciação pedagógica e mobiliza os seus saberes, valorizando aspetos como a transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Assim, a integração pedagógica de saberes, bem como a articulação curricular devem ser capazes de potenciar o desenvolvimento de competências preconizadas nos documentos orientadores.

Analogamente, importa compreender estes três conceitos, plasmados na figura 3, de modo a valorizar sua importância para as práticas pedagógicas adotadas pelo Professor. Em concordância com o defendido por Leite (2012), a transdisciplinaridade permite o estabelecimento de uma interligação não só de conteúdos, mas também de atitudes e valores fundamentais à compreensão do mundo real. Por outro lado, a multidisciplinaridade pressupõe a organização de diferentes disciplinas onde, pontualmente, são estabelecidas relações entre si. Já no que concerne à interdisciplinaridade, é concebido um conjunto de disciplinas que estabelecem contacto, através de conteúdos distintos e que, corroborado Leite (2012, p.88), “proporcionem uma visão global das situações.”. Neste âmbito, importa salientar, corroborando o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, que o currículo remete tanto para a transdisciplinaridade como para a multidisciplinaridade, de forma ajustada as potencialidades e dificuldades dos alunos. Assim, foi fundamental atender e valorizar sempre a matriz

curricular-base, ao longo da PES, através do recurso a metodologias ativas, de um modo transversal a todas as áreas do saber, e desenvolver competências, em todos os alunos, para toda a sua vida.

**Figura 3**

*Sistematização dos conceitos de Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Adaptado de Leite (2012)*



Neste sentido, em consonância com o defendido pelo Decreto-Lei n.º 241/ 2001 (anexo II, ponto 1), o professor “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos”. Assim, deve ter em consideração o Projeto Educativo de Escola (PEE), onde são definidos tanto princípios orientadores como metas, baseadas em cada uma das comunidades escolares. Além disso, considera, ainda, o Projeto Curricular de Turma (PCT) que estabelece uma relação entre as práticas pedagógicas dos professores e as decisões tomadas por toda a equipa pedagógica (Leite, 2003).

No que concerne às práticas docentes, estas determinam a articulação curricular, de modo a fomentar uma aprendizagem holística de todas as crianças, através de metodologias ativas. Não obstante, as metodologias transmissivas que sustentam o ensino tradicional não são capazes de cumprir tais objetivos, dado que o papel desempenhado pelo Professor possui todo o valor necessário para a aquisição de conhecimento. Deste modo, o papel do aluno fica meramente destinado à assimilação de conteúdos, desvalorizando a sua capacidade de reflexão, argumentação, e o mais importante de tudo, a sua capacidade de imaginação e criatividade. Analogamente, urge a necessidade de compreender que o saber só é possível de ser construído quando a criança descobre, pesquisa, compreende e, acima de tudo, é capaz de transpor todo esse conhecimento para a sua vida (Freire, 2006).

Neste âmbito, o mesmo autor defende que a Educação deve permitir que o Professor e os alunos sejam capazes de ser tanto educadores como educandos, na medida em que ambos devem possuir a oportunidade de atribuição de significado e sentido a tudo o que os rodeia, de modo a perceberem diferentes situações de problematização e a garantir as suas resoluções. Tal é possível, uma vez que, ao longo de toda a nossa vida, desenvolvemos um conjunto de competências que nos permitem uma maior e melhor percepção do mundo real. Assim, compreende-se que as práticas educativas assentes na transmissão, não potenciam esta percepção fulcral ao nosso desenvolvimento cognitivo e social, ao contrário da utilização de metodologias ativas que garantem a mobilização de conhecimentos prévios em virtude da aquisição de novos (Freire, 2006; Moran, 2018).

Neste sentido, urge a necessidade de compreender aquelas que se designam como “boas práticas” e de que modo são capazes de constituir uma alternativa àquelas que são as metodologias transmissivas. Concomitantemente, importa perceber que a qualidade das práticas educativas está diretamente relacionada com o seu bom funcionamento. Quer isto dizer que é fundamental o estabelecimento de mecanismos que promovam a inclusão de todos os agentes e potenciem um ambiente favorável à aprendizagem. Assim, a obtenção de bons resultados estará ao alcance de uma preparação adequada, do seu desenvolvimento, e posteriormente, da sua reflexão e avaliação. (Quadros-Flores et al., 2012).

Analogamente, é essencial ser estabelecida uma relação baseada em “entregada, a partilha de materiais e opiniões, a discussão, e o consenso” entre todas as crianças, e como tal, o trabalho realizado em dinâmicas de grupo favorece o estabelecimento dos princípios acima enumerados (Cosme et al., 2021, p.63). Concomitantemente, as crianças aprendem a respeitar as opiniões divergentes da sua e a compreendê-las, assumindo uma postura flexível. Assim, este foi um dos aspetos considerados fundamentais a ser desenvolvido, ao longo da PES, uma vez que, numa primeira instância, foi possível observar alguma dificuldade apresentada pelos alunos no que concerne à gestão de conflitos.

Neste âmbito, importa de igual modo referir que todas as práticas pedagógicas foram concretizadas, considerando distintas unidades de aprendizagem em prol da análise de todos os continentes presentes no nosso planeta. De notar que esta estratégia foi adotada de modo a permitir uma maior sequencialidade de conteúdos, garantindo um maior significado e uma maior aproximação à realidade em que vivemos. Assim, é fulcral estabelecer um momento de motivação para que todos os alunos sejam capazes de despertar toda a sua atenção e interesse aquando da realização de tarefas e desafios e, também, sejam capazes de compreender todas as diretrizes indicadas pelo Professor. Para Cardoso (2013), a proposta de um desafio orientador

da temática alvo de análise, num momento inicial da aula, deve constar nas estratégias adotadas pelo profissional de Educação. Assim, o aluno organiza um mapa mental, onde faz um levantamento daqueles que são os seus conhecimentos prévios, para posteriormente refletir acerca de todos os momentos que constituíram a sua aula.

É fundamental que todas as crianças sejam capazes de reconhecer o seu potencial nas mais diversas áreas do saber, na mesma medida em que reconhecem os seus interesses e estabelecem a sua forma de perceber o mundo que os rodeia (Moran, 2018). Considerando o eu da criança nas práticas educativas, a diferenciação pedagógica surge como um imperativo, uma vez que todas as crianças apresentam uma singularidade própria e devem ter liberdade e oportunidade para participar no seu processo de ensino e aprendizagem. Como tal, o profissional de educação deve procurar conhecer sempre os seus alunos, aqueles que são os seus interesses, e do mesmo modo, aquelas que se designam como as suas necessidades, pois, através desta relação, as aprendizagens são realizadas com um maior significado e a construção de valores fundamentais para a convivência na sociedade atual é possível de ser estabelecida. No processo ocorrem sempre aprendizagens pelo professor, estabelecendo “uma relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p.37).

A heterogeneidade social e cultural nas escolas é considerada “como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima et al., 1997, p.13). Assim, importa atender à diferenciação pedagógica, nomeadamente na adequação de estratégias e metodologias capazes de ir ao encontro das singularidades de cada criança. Em consonância com o defendido pelo Decreto-Lei n.º 54/ 2018, a Educação Inclusiva visa o estabelecimento de equidade, de modo a permitir a todas as crianças apoios necessários ao seu processo de ensino-aprendizagem, a sua inclusão em todos os contextos educativos, a personalização, uma vez que devem ser adotadas medidas adequadas às suas necessidades, interesses e potencialidades, e ainda a flexibilidade que permite a gestão flexível do currículo, de modo a garantir aprendizagens significativas e transversais ao seu quotidiano.

Em consonância com o defendido pelo Decreto-Lei n.º 240/ 2001 (p.5571), deve ser adotado um conjunto de estratégias “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais”, considerando a heterogeneidade presentes na sala de aula. Assim, o profissional de Educação deve adotar uma postura ativa, de modo a garantir o sucesso educativo de todas as crianças. Concomitantemente, todo este processo é desenvolvido tendo por base uma adaptação de conteúdos, através de metodologias e recursos distintos, bem como um processo de avaliação bastante cuidado.

No que concerne ao método de atuação adotado pelo profissional de Educação, este constitui um aspeto fulcral, e como tal a adoção de estratégias educativas e recursos, tanto analógicos como digitais, que se encontram ao seu alcance, deve constituir uma das suas prioridades. Neste sentido, o professor deverá procurar utilizar recursos, nomeadamente multimédia, que despoletam um grande interesse e curiosidade nas crianças e que permitem a aquisição de competências necessárias ao mundo real em que estamos inseridos. Deste modo, “urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p.27), e promover práticas educativas capazes de potenciar o desenvolvimento de capacidades que impliquem a pesquisa, recolha, seleção, análise crítica e reflexiva para a construção do conhecimento, a criação e divulgação. Assim, a inclusão das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas práticas pedagógicas desenvolvidas na PES, visíveis ao longo do capítulo III, foi fundamental para o desenvolvimento da literacia digital, do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, a identificação e compreensão do problema, e posteriormente a sua resolução, o trabalho colaborativo, bem como a sua autonomia. Sob o ponto de vista metodológico, a inclusão das TIC permite o desenvolvimento de competências tanto cognitivas como sociais, indispensáveis àquele que se designa como o processo de ensino e aprendizagem da criança (Ribeiro et al., 2017).

Neste âmbito, urge a necessidade de salientar que a avaliação não deve constituir um processo capaz de corresponder única e exclusivamente às expectativas sociais muitas das vezes impostas pela sociedade atual (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho). Assim, a avaliação, tal como refere o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º, surge como um processo que visa a “sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”. Deste modo, o Professor deve ser capaz de garantir um conjunto, não só de saberes, mas também de competências, atitudes e valores a todos os seus alunos, transversais ao mundo que os rodeia.

Analogamente, importa compreender que o Professor deve ser capaz de adequar as suas práticas educativas, na medida em que reconhece o valor associado à utilização das TIC, permitindo, aos seus alunos, a aquisição de competências fundamentais para a sua vida, considerando a era digital em que nos encontramos. Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a utilização das TIC permite a integração do currículo de modo transversal, bem como uma aprendizagem não só sobre a literacia digital, mas também competências associadas à identificação, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo um trabalho autónomo e reflexivo, bem como o estabelecimento de dinâmicas de grupo e de trabalho colaborativo. Assim, as TIC além de envolverem todos os alunos permitem que estes estejam no centro da

aprendizagem, participando ativamente e que, acima de tudo, sejam capazes de compreender aquilo que estão a aprender.

Neste sentido, urge a necessidade de analisar e refletir a pertinência da avaliação, uma vez que esta “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 18 de janeiro, artigo 12.º), e deste modo importa salientar a avaliação formativa que assume um carácter sistémico e contínuo e que permite realizar uma reflexão sobre a evolução dos alunos, ao longo do ano letivo, atendendo aos diversos domínios curriculares do processo de aprendizagem, permitindo, assim, uma partilha que visa a qualidade das aprendizagens, no sentido da sua melhoria (Decreto-Lei n.º 17/ 2006, de 4 de abril).

De modo a concluir este subcapítulo, importa salientar a postura crítica e reflexiva que o Professor deve ser capaz de adotar, aquando da utilização de metodologias ativas e de instrumentos capazes de potenciar o desenvolvimento tanto cognitivo como social dos seus alunos. Concomitantemente, compreender também que a criança deve sempre constar como um elemento que assume uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem e que o profissional de Educação deve sempre ir ao encontro daqueles que se definem como os interesses e necessidades de cada um.

## **2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.13)

O presente capítulo pretende caracterizar o contexto educativo, onde foi realizada a PES, tanto na EPE como no 1.º CEB, bem como caracterizar a metodologia que se aproxima à metodologia aliada a todo este percurso: a metodologia de investigação-ação. Concomitantemente, esta privilegia a investigação para a identificação de uma problemática, a sua pesquisa e recolha de dados, e posteriormente, a sua análise. Neste sentido, o profissional de Educação deverá ser capaz de encontrar respostas para o(s) problema(s) detetado(s) com o objetivo de tornar a sua prática cada vez mais significativa para as crianças.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

A instituição pública de ensino onde decorreu a PES pertence a um Agrupamento do distrito do Porto, por sua vez integrada no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3). Este agrupamento é constituído por duas escolas básicas, sendo uma a sede do agrupamento, e duas EB1/JI, onde a principal missão passa por proporcionar um conjunto de experiências caracterizadas pela sua qualidade e diversidade, assentes em princípios como a democracia e respeito, assumindo-se, desta forma, como uma instituição promotora do sucesso escolar através de oportunidades igualitárias. Como consta no Projeto Educativo (PEAM, 2021-2025), esta instituição de Educação presta um serviço educativo com vista ao desenvolvimento de diferentes domínios, nomeadamente a realização de atividades pedagógicas inovadoras, capazes de desenvolver o pensamento, a expressão com clareza, a resolução de problemas e a tomada de decisões (PEAM, 2021-2025). Deste modo, princípios orientadores como a promoção da igualdade de oportunidades e o ensino com qualidade e exigência, permitirão a formação de cidadãos participativos e criativos, tanto na escola como na sociedade (PEAM, 2021-2025).

Neste âmbito, esta instituição de Educação visa a promoção de um ensino com rigor e exigência e com qualidade. Além disso, é visível um investimento na formação de cidadãos

com competências em áreas do saber ser e saber estar, capazes de responder e enfrentar as exigências da sociedade (PEAM, 2021-2025). Prima-se, ainda, pela gestão flexível do currículo e pelo trabalho colaborativo desempenhado por todos os docentes e técnicos, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos saberes capazes de sustentar o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem e de valorização da Educação, ao longo de toda a sua vida. É fundamental referir o Plano Anual de Atividades, que prevê a realização de diferentes atividades e projetos, ao longo do ano letivo, contando com toda a comunidade escolar, bem como com as parcerias e recursos da comunidade (PAA 2022-2023). Todas as atividades e projetos estão direcionados para as diferentes áreas do saber, proporcionando a todas as crianças um conhecimento enriquecedor, novas experiências e vivências, a promoção de hábitos, o interesse por diversos temas, e, acima de tudo, o pensamento crítico (PAA 2022-2023). Neste sentido, é fundamental salientar o papel de toda a comunidade educativa na aprendizagem das crianças. Os pais/famílias e todos os outros elementos da comunidade, devem estar envolvidos no processo de planeamento, realização, avaliação das oportunidades educativas e, até mesmo, na partilha de opiniões e sugestões. Estes momentos permitem um maior número de interações, e por sua vez, um enriquecimento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, após a realização da caracterização do agrupamento onde decorreu a PES, segue-se a análise dos diferentes contextos, e respetivos níveis educativos.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo visa a análise da organização do espaço do centro escolar, onde decorreu a PES, bem como os modelos pedagógicos que sustentam a prática da Educadora de Infância. Será, ainda, alvo de análise a organização do espaço da sala, dos tempos pedagógicos, a caracterização do grupo de crianças e, por fim, a organização da equipa educativa.

No que reporta à organização do espaço, o Centro Escolar onde decorreu o primeiro período da PES, é constituído por dois pisos: o primeiro piso destinado à EPE e o segundo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro piso presta serviço a três salas de atividade da valência de Educação Pré-Escolar e é composto por um espaço comum a todas elas, destinado aos seus pertences pessoais, armários com arrumação para diversos materiais, um lavatório comum às três salas e, ainda, duas casas de banho mistas. O segundo piso, por sua vez, apresenta cinco

salas, cada uma com um espaço destinado aos pertences de cada aluno, duas casas de banhos e, à semelhança do primeiro piso, um lavatório comum a todos.

Por conseguinte, as duas valências partilham os espaços do refeitório, da biblioteca e exterior. Além disso, existem também os espaços da cozinha, da sala dos professores, uma casa de banho destinada aos docentes e uma sala de isolamento *Covid-19*. É de notar que o espaço exterior é reduzido e com pouco espaço verde. Este apresenta um quadro de giz, todavia o mesmo não é utilizado pelas crianças, uma vez que não existem os materiais adequados. Apresenta, ainda, um escorrega, dois baloiços e dois campos de futebol (um em cimento e outro com relva sintética). Além disso, no chão é possível encontrar alguns jogos tradicionais como a “Macaca”, “Jogo da Glória” e salto em comprimento.

No que diz respeito à ação pedagógica da Educadora de Infância Cooperante, esta inspira-se em modelos pedagógicos distintos, de forma a reunir todas as condições para responder aos interesses e necessidades do grupo. Assim, MEM e a Metodologia de Trabalho por Projeto são as metodologias privilegiadas pela Educadora de Infância.

No que concerne à organização do espaço da sala de Educação Pré-Escolar, a mesma está organizada em diferentes áreas de interesse: área dos jogos, área da expressão plástica, área da casinha, área da plasticina, área da biblioteca e área das construções. A criação de áreas como ateliers ou oficinas, bem como as áreas das expressões, ciências, jogos e construções e do faz de conta, permitem uma organização do espaço. (Formosinho, 2013). Assim, todas as crianças são capazes de compreender a organização do espaço, respeitando sempre o limite máximo de crianças em cada uma das áreas. Apesar disso, existe uma maior afluência de crianças na área da casinha para brincar ao “faz de conta”, comprovando, desta forma, que o jogo simbólico deve ser visto como a capacidade da imaginação para representar vários papéis, uma vez que as crianças têm a capacidade de emergir no seu quotidiano e nas suas rotinas diárias (Neto, 2020). É fundamental perceber que a organização das áreas deverá sofrer alterações, ao longo do ano, uma vez que deve estar adaptada considerando o desenvolvimento das atividades e dos projetos. Deste modo, importa salientar a flexibilidade existente, por parte da Educadora de Infância, para a alteração das áreas de interesse ou até mesmo para a criação de novas áreas, de acordo com as necessidades do grupo.

Neste âmbito, a sala de atividades plasma uma iluminação adequada, uma vez que a quantidade de janelas existentes possibilita a entrada de bastante luz solar, bem como a vista para o exterior. Com o propósito de sensibilizar todas as crianças para a importância da reciclagem e da separação do lixo, estão presentes na sala três ecopontos distintos: um destinado ao plástico, outro ao papel e ainda ao lixo orgânico. Uma grande parte das crianças reconhece,

rapidamente, qual o ecoponto em que deve depositar o lixo, revelando, assim, uma normalização deste hábito. Mesmo as crianças com uma maior dificuldade, rapidamente questionam um adulto presente na sala. De salientar que não existe o vidrão na sala, tendo em conta a idade das crianças e o perigo do transporte dos vidros.

Por conseguinte, as paredes da sala estão revestidas por papel autocolante com diferentes cores, facilitando a exposição de todas as produções artísticas das crianças. Em consonância com o defendido por Lopes da Silva et al. (2016), tudo aquilo que se encontra exposto representa uma forma de comunicação e atribui visibilidade a todas as atividades das crianças. De salientar que todos os materiais presentes na sala de atividades, exceto aqueles que carecem de supervisão do adulto aquando da sua utilização, encontram-se ao seu nível, de modo a facilitar a sua utilização e, acima de tudo, promover a sua autonomia.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, afirma que as TIC devem integrar os recursos explorados pela Educadora de Infância, sendo que estão presentes na sala alguns materiais tecnológicos, tais como o computador, o projetor, as colunas e a televisão (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). Uma vez que os recursos tecnológicos estão presentes na vida das crianças e são, muitas vezes, integrados no jogo simbólico, mostra que a sua utilização é considerada um recurso de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda no que diz respeito aos materiais disponíveis na sala, existe uma grande variedade de jogos didáticos e puzzles. Existem, também, materiais como blocos lógicos, ábacos verticais, puzzles, *polydrons*, pentaminós, jogos de memória, de contagem, tangram e também *peggy bricks*. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), estes materiais devem agradar às crianças, tendo em conta o seu sentido estético e a sua versatilidade. Concomitantemente, verifica-se a existência de alguns livros disponíveis na área da biblioteca e na área da Expressão Plástica estão presentes vários recursos, tais como folhas, lápis e marcadores, tesouras, colas, tintas e, ainda, plasticina. Como todas as crianças devem deter um conhecimento do espaço, participando na sua organização, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade é fundamental, e para tal, todas as crianças assumem a responsabilidade de deixar todos os espaços limpos e arrumados, no final das atividades. Inspirados no Movimento da Escola Moderna, encontram-se na sala de atividades, alguns instrumentos de pilotagem como o quadro das presenças, quadro das emoções, quadro do tempo, os faróis com o aniversário de todas as crianças, bem como o quadro com as suas idades (Lopes da Silva et al., 2016).

No que reporta à organização dos tempos pedagógicos, estes são fundamentais para estabelecer uma rotina diária capaz de considerar os interesses das crianças e que, acima de tudo, respeita e valoriza tanto as suas aprendizagens como o seu bem-estar (Oliveira-

Formosinho & Andrade, 2011). Deste modo, é às 9h00 que é realizado o acolhimento de todas as crianças, em grande grupo, na sala, pela Educadora de Infância e pela Assistente Operacional. Todas as crianças fazem a marcação da sua presença numa tabela com a fotografia onde constam todos os elementos da turma e sete colunas, correspondentes a cada um dos dias da semana. Além disso, também fazem a marcação no “Quadro das emoções” (atividade realizada pela díade, alusiva à história “O Monstro das Cores”). Este quadro é constituído igualmente por sete colunas, onde cada criança deve colocar o monstro que melhor caracteriza a forma como se está a sentir naquele momento (felicidade, tristeza, raiva ou medo). Posteriormente, sentam-se no tapete, onde é realizado o acolhimento e cantam-se os bons dias, e partilham-se momentos em grande grupo. Todos os dias, existe uma letra do alfabeto responsável pela dinamização das tarefas na sala (letra do dia) e é essa criança que faz a contagem de todos os elementos presentes. Na hipótese de existir mais do que uma criança com o mesmo nome, segue-se para a primeira letra do seu segundo nome, de modo a perceber qual das crianças realizará a dinamização das tarefas primeiramente.

De seguida, é realizada a contagem dos meninos, das meninas, e por fim, a contagem de todos os elementos do grupo. Esta tarefa permite o desenvolvimento de noções matemáticas, através da adição, subtração, dos sinais “maior” e “menor” e a noção de conjuntos, pois devem ser capazes de identificar qual o conjunto (meninas ou meninos) que é o maior e menor. O quadro do tempo também faz parte da rotina diária das crianças e é também o responsável que se dirige à janela para perceber como se encontra o tempo no exterior. Depois disso, é feito o registo da data, que promove a assimilação de referências temporais. Realizado o acolhimento, a Educadora de Infância orienta atividades/ projetos ou a exploração das áreas de interesse. Posteriormente, seguem-se os momentos de higiene e lanche da manhã. Conforme as condições meteorológicas, as crianças podem explorar o espaço exterior até à hora do almoço. Das 12h00 às 13h30, a assistente operacional fica responsável pelo grupo. Com a chegada da Educadora de Infância, são novamente realizadas atividades/ projetos ou a exploração das áreas de interesse. De notar que à segunda-feira é realizado o momento de Educação Física e à sexta-feira o de Educação Musical por docentes externas. Neste âmbito, é fundamental reforçar toda a flexibilidade, por parte da Educadora de Infância, da rotina, plasmada na tabela 1, valorizando sempre os interesses das crianças e as suas motivações, permitindo uma liberdade fundamental na sala de aula. Desta forma, é possível garantir que a criança é “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

**Tabela 1***Organização do Tempo*

<b>Horário</b>	<b>Manhã</b>
9h-10h	Acolhimento e novidades
10h-10h30	Higiene e Lanche
10h30-11h	Jogos e brincadeiras nas diferentes áreas e/ou no espaço exterior
11h-12h	Atividades propostas pela Educadora de Infância e/ou pela díade
12h-13h30	Almoço e jogos e brincadeiras nas diferentes áreas e/ou no espaço exterior
	<b>Tarde</b>
13h30-14h30	Atividades propostas pela Educadora de Infância e/ou pela díade
14h30-15h	Jogos e brincadeiras nas diferentes áreas e/ou no espaço exterior
15h-15h30	Lanche e momento de partida

No que concerne à caracterização do grupo, a PES foi desenvolvida com um grupo de dezanove crianças, onde dez são do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A existência de idades heterogêneas faz com que os níveis e ritmos de aprendizagem sejam bastante distintos. Deste modo, existe uma promoção de cooperação e entrelajada, para que todas as crianças se sintam integradas no grupo. Em consonância com o defendido por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017), “as perspectivas sociocolaborativas sublinham a ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais.”. Deste modo, a heterogeneidade do grupo será promotora de um maior número de interações e de um trabalho colaborativo, visto que as crianças mais novas têm a oportunidade de aprender e questionar as crianças mais velhas.

No que diz respeito ao grupo de crianças, este caracteriza-se por ser bastante participativo e autónomo, revelando sempre uma grande preocupação com todos os elementos, bem como uma grande facilidade em aceitar e perceber as diferenças entre todos. Existe uma criança com um atraso global de desenvolvimento psicomotor que usufrui de medidas educativas à aprendizagem, através do acompanhamento de um docente de Educação Especial, uma Terapeuta da Fala e, ainda, uma Terapeuta Ocupacional. No grupo, oito crianças estão sinalizadas pela Educadora de Infância para o projeto “Metodologias de Intervenção em Competências de Literacia Emergente (MICLE)” com o objetivo de desenvolver as suas capacidades ao nível das diferentes áreas do conhecimento, uma vez que apresentam uma maior dificuldade. É possível, também, identificar algumas crianças com dificuldade na Expressão Oral, mais concretamente na articulação de palavras, dificuldades na tomada de decisões, bem como na autoconfiança. Existe, ainda, uma criança com quatro anos com capacidades acima da média, mas com muita dificuldade em gerir as suas emoções, o que a leva ter comportamentos

bastante agressivos quando comete algum erro ou até mesmo quando é contrariado. É importante referir que duas das crianças não apresentam o português como língua materna, contudo este não constituiu qualquer entrave na sua adaptação e interação com os restantes colegas.

No que concerne à organização da equipa educativa, torna-se fundamental referir que a Educadora de Infância desempenha um papel fulcral, no que diz respeito à promoção da compreensão e aceitação das regras de convivência. Assim, incentiva as crianças na sua participação, bem como facilita a cooperação e as relações entre elas (Lopes da Silva et al., 2016). É nos momentos de exploração espontânea que se evidenciam grandes interações, contudo a Educadora de Infância procura promover essas interações em momento de grande grupo. Por sua vez, o trabalho em equipa entre os profissionais tem um grande impacto na educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). É de notar a relação entre a Educadora de Infância e a Assistente Operacional, uma vez que colaboram a fim de responder aos interesses e necessidades de todo o grupo. A relação de confiança e entreajuda é bastante visível, tendo sempre como base a comunicação. Concomitantemente, também são estabelecidas relações com as crianças, presentes nas restantes salas, nos momentos anteriores às nove horas e posteriores às quinze horas e trinta minutos com o prolongamento, na hora do almoço e na exploração do espaço exterior. Como é referido por Lopes da Silva et al. (2016, p.15), “os pais/famílias e o estabelecimento de Educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a Educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”, ou seja, o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças torna-se fundamental. Neste âmbito, existe sempre uma partilha de informações, ideias, sugestões, e até mesmo preocupações, tanto por parte da Educadora de Infância Cooperante como das respetivas famílias. Estabelecer esta relação permite tanto aos pais como aos profissionais de Educação um maior e melhor conhecimento de cada criança, das suas fragilidades e interesses, e ainda a construção de estratégias eficazes para ultrapassar dificuldades e problemas (Mata & Pedro, 2021). O momento de chegada e partida das crianças torna-se o momento mais oportuno para estabelecer este contacto, mas é também realizado via e-mail e também através do contacto telefónico. Todas as famílias revelam um grande interesse e curiosidade no acompanhamento de todos os projetos educativos realizados pela Educadora de Infância e pela instituição.

## **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo visa a análise do espaço e do ambiente educativo onde decorreu a PES no 1.º CEB, bem como dos modelos pedagógicos que sustentam a prática da Professora cooperante. Será, também, alvo de análise a organização da sala de aula, dos tempos pedagógicos, a caracterização da turma e, ainda, a organização da equipa educativa.

No que concerne à organização do espaço, o centro escolar, onde decorreu o segundo período da PES, este presta serviços, desde a valência da Educação Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o piso correspondente ao rés-do-chão prima por duas áreas destinadas às refeições de todos os alunos da instituição, sendo uma correspondente à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB e a outra destinada ao 2.º CEB e 3.º CEB. Além disso, neste piso ainda se encontra o auditório, onde é possível ter o acesso a todo o material disponível para as apresentações que lá decorrem e que detém capacidade para cerca de cento e oitenta lugares. Já no primeiro piso, está presente a portaria onde é estabelecido o controlo das entradas e saídas de todos os alunos, bem como o acesso ao telefone e a materiais necessário em caso de emergência (cadeiras, cadeiras de rodas). Ainda neste piso, encontra-se a papelaria e tesouraria, as salas destinadas a todas as turmas dos 1.º CEB, a sala dos professores, o pavilhão gimnodesportivo, três salas de TIC e também a biblioteca. Este espaço está acessível a todos os intervenientes desta instituição e prima pelas suas condições tanto para lazer como para estudo. Assim, estão disponíveis diversos recursos didáticos e tecnológicos, como jogos, computadores e tablets, e ainda diversas obras literárias que podem ser requisitadas por todos os alunos.

Por conseguinte, o espaço exterior da escola é caracterizado pela sua grande dimensão, uma vez que está acessível a todos os alunos do 1.º CEB. Analogamente, encontram-se disponíveis equipamentos como baloiços e escorregas, um campo de futebol e basquetebol, e ainda, jogos lúdicos como o abecedário, o jogo “Macaca” e um labirinto. De notar que durante os intervalos, os alunos têm acesso a este espaço, supervisionado por assistentes operacionais, mas também podem aceder a salas de aula, onde se encontram professores a dinamizar diversas atividades, de modo a proporcionar aos alunos desta instituição, momentos e experiências, bem como promover aprendizagens significativas, através dos momentos de lazer.

Neste sentido, importa ainda realçar o envolvimento e participação de todos os alunos, bem como docentes, em projetos e atividades do agrupamento. Assim, todas essas atividades encontram-se visíveis sempre na entrada desta instituição, uma vez que este é o local capaz de potenciar uma melhor visibilidade e de ser de fácil acesso a todos.

No que diz respeito à Professora cooperante, esta rege-se por um modelo pedagógico concordante com as Aprendizagens Essenciais, decretadas pelo Ministério da Educação. Assim, é privilegiada a utilização do manual escolar e também do acesso à Escola Virtual, de modo a promover uma aprendizagem interativa dos conteúdos estabelecidos pelo programa. Neste sentido, importa salientar que são sempre reunidas as condições necessárias para responder tanto aos interesses como às necessidades de cada aluno.

No que reporta à organização do espaço da sala, importa referir que esta se encontra no primeiro piso deste centro escolar e que está situada num corredor de salas destinado, apenas, às turmas do 4.º ano de escolaridade. Neste sentido, a sala de aula plasma uma iluminação bastante adequada, considerando que o número de janelas existentes, o que permite a entrada de luz solar, bem como a vista para o exterior. Apesar disso, a entrada de toda a luz, muitas vezes, apresenta-se como um impedimento para que todos os alunos consigam visualizar o que está presente no quadro, o que rapidamente consegue ser resolvido através das cortinas que a sala dispõe. Assim, importa salientar que o espaço é capaz de satisfazer todas as necessidades dos alunos, atendendo a toda a sua área. Além disso, a sala de aula está equipada com dois armários destinados à arrumação de materiais escolares, sendo um de acesso exclusivo à professora cooperante e outro com acesso destinado aos estudantes, e ainda um aparelho destinado à aluna com NAS (Necessidades Adicionais de Suporte), com uma lente capaz de aumentar todos os recursos disponibilizados na sala de aula. Assim, a aluna, através do ecrã do equipamento, consegue acompanhar os restantes colegas, através da sua visualização aumentada. De notar que, ao longo da elaboração de todas as planificações será essencial a adequação de todos os recursos para que a aluna seja capaz de realizar as tarefas propostas. Concomitantemente, está presente um lavatório de fácil acesso a todos e um espaço com cabides, embora este não seja utilizado com frequência pelos alunos.

Por conseguinte, as mesas encontram-se dispostas lado a lado, formando uma linha em U, com a sua abertura voltada para o quadro e, ainda uma fila paralela no espaço envolvido pelo U. De salientar que todos os alunos acedem aos seus materiais, através da sua caixa e que a secretária da Professora cooperante se encontra visível para todos os alunos. Como já referido anteriormente, a Professora cooperante atende sempre a todas as necessidades dos alunos e, como tal, esta disposição é a que mais favorece a concentração de todos, e também uma melhor visibilidade para o quadro, atendendo aos alunos com dificuldades ao nível da visão. Não obstante, esta disposição não é permanente, pois a reflexão da disposição do espaço permite uma adequação, ao longo do ano letivo, o que mostra, mais uma vez, toda a flexibilidade que a docente apresenta. Considerando as paredes da sala uma forma de comunicação, tal como

verificado anteriormente na EPE, e corroborando Lopes da Silva et al. (2016 p.26), “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para os adultos”, portanto são visíveis as várias produções artísticas realizadas pelos alunos que demonstram a promoção, e sobretudo, a valorização do seu trabalho. Além disso, encontram-se, também, expostos, placards com conteúdos distintos, nomeadamente as tabuadas, a acentuação das palavras, os pronomes pessoais, os verbos, a classe dos números, uma vez serem conteúdos onde os alunos demonstram uma maior dificuldade, e nesse sentido, funcionam como um auxílio à sua aprendizagem, o semáforo do comportamento que já não é utilizado pela professora cooperante, o comboio dos aniversários, onde estão presentes as datas de aniversário de cada uma das crianças, as regras da sala de aula que estabelecem os comportamentos e atitudes que devem ser tidos em consideração, ao longo de todas as aulas, e também, um calendário escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito aos recursos didáticos disponíveis, nomeadamente tecnológicos, importa que o docente seja capaz de promover competências destinadas à literacia digital, de modo a incluir as TIC nas suas práticas pedagógicas. Considerando o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, este deve ser capaz de incluir na sua prática a utilização de materiais e recursos distintos. Assim, estão presentes na sala quatro computadores, sendo que na eventualidade de serem necessários computadores para todos os alunos, estes devem ser previamente requisitados na biblioteca. Além disso, a sala está equipada com um projetor móvel, um quadro interativo e um computador, situado na secretária da docente. De notar que estes recursos são recorrentemente utilizados, tanto para a projeção do manual escolar como para a realização de diversas atividades didáticas, e que por esse motivo, ao longo de toda a PES, será bastante valorizado pelas estudantes, como se encontrará plasmado no capítulo III (Graça et al., 2021) (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001). No que diz respeito aos materiais didáticos, encontram-se disponíveis na sala de aula os sólidos geométricos. Não obstante, materiais como MAB, Polydrons, Barras tipo Cuisinaire e Blocos Lógicos, podem ser acedidos, através da sua requisição, no laboratório de Matemática, situado no 3.º piso da instituição.

No que concerne à organização dos tempos pedagógicos, importa salientar que as atividades letivas têm início, todos os dias, às 9h da manhã e que podem terminar até às 17h30, uma vez que a turma participa num elevado número de atividades extracurriculares. Assim, aquando da organização da rotina da docente e da sua turma, urge a necessidade de salientar que esta é caracterizada pela gestão flexível do tempo, uma vez que são permitidos momentos para a exploração dos interesses dos alunos, bem como para as suas propostas de trabalho. Neste

sentido, a docente vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, sendo capaz de emergir nas curiosidades e questões levantadas pelos alunos, bem como realizar uma articulação de saberes, considerando as áreas e conteúdos a lecionar, demonstrando assim uma flexibilidade curricular necessária para a promoção de aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001; Leite, 2012).

Analogamente, como já foi referido, as atividades letivas com a docente cooperante iniciam-se às 9h00 da manhã, prolongando-se até às 10h30, exceto à sexta-feira, visto que decorre a aula de natação num espaço exterior ao centro escolar. O intervalo decorre sempre até às 11h para que, de seguida, sejam retomadas as aulas. Assim, importa referir que a atividade letiva com a docente cooperante decorre até às 12h30, exceto nos dias em que a turma tem a atividade extracurricular de Inglês. Durante o período da tarde, as aulas têm início às 14h e prolongam-se até às 16h00, uma vez que após esse período decorrem as atividades extracurriculares. De notar a exceção que ocorre à segunda-feira, pois a Professora cooperante leciona até às 17h30, fazendo um intervalo das 16h00 às 16h30.

No que diz respeito à caracterização da turma, a PES foi desenvolvida com uma turma de vinte crianças, sendo catorze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Importa salientar uma aluna que apresenta Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), uma vez que apresenta grandes dificuldades ao nível da visão e necessita de um acompanhamento mais próximo, de modo a garantir a sua orientação espacial. Assim, foi desenvolvido um PEI (Programa Educativo Individual) pela instituição, de modo que em todos os períodos sejam realizadas as adaptações necessárias, considerando as suas necessidades. Por esse motivo, a aluna é acompanhada por um professor de apoio ao Ensino Especial, cerca de três vezes por semana, de modo a trabalhar competências, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Deste modo, urge a necessidade de responder às necessidades da aluna, e como tal, todos os documentos devem ser impressos num tamanho adequado, permitindo uma maior e melhor visibilidade, bem como ser promovida a utilização do seu aparelho que permite a ampliação de imagem, aquando da exploração do manual escolar.

Por conseguinte, esta é uma turma caracterizada pelo seu interesse e empenho, onde vigora a sua participação ativa. Assim, apresentam uma grande receptividade para a aprendizagens de novos conteúdos, bem como para o conhecimento do mundo que os rodeia. Além disso, apresenta um grande sentido de entreatajuda e preocupação, sobretudo com a aluna que apresenta NAS, de modo a garantir a sua participação e inclusão em todos os momentos. Não obstante, é visível os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como a dificuldade que alguns alunos apresentam, nomeadamente na sua capacidade de concentração, e também no

acompanhamento da restante turma, aquando da realização de atividades, portanto, nestes momentos, que é possível verificar uma atenção particular, por parte da Professora cooperante, de modo a garantir a compreensão e assimilação de conhecimentos destas crianças, combatendo assim esse défice.

No que concerne aos projetos que envolvem a participação da presente turma, surge o projeto intitulado de “O futuro é já amanhã”, elaborado por duas psicólogas e surge no sentido de abordar a temáticas das profissões, para que todos os alunos tenham o conhecimento da diversidade existente, bem como possam já ficar com alguma impressão relativa às profissões que gostariam de ter, considerandos os seus gostos e interesses. Este é um projeto dinamizado uma vez por semana conta com a duração de onze sessões.

No que reporta à organização da equipa educativa, importa referir que a Professora cooperante desenvolve um trabalho de cooperação e colaboração com toda a comunidade escolar, sendo este um aspeto fundamental como se encontra plasmado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (p.5571), “colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo”. Por conseguinte, a relação estabelecida com a turma, potencia o desenvolvimento de uma relação de confiança, entre a docente e todas as crianças, bem como um ambiente onde se torna possível estabelecer regras de convivência caracterizadas pela sua colaboração e aceitação. Concomitantemente, a relação estabelecida entre todos elementos da turma, reflete todos os valores e princípios incutidos pela Professora cooperante, primando, assim, pela sua entreajuda e respeito. Deste modo, os alunos, de um modo geral, sentem confiança na sua participação e envolvimento em todas as atividades, partilhando as suas experiências e ideias. Apesar disso, é visível que alguns alunos apresentam alguma dificuldade em gerir as suas emoções e a estabelecer uma boa dinâmica de trabalho em grupo. De modo geral, impera um ambiente de trabalho adequado às necessidades de todas as crianças, capaz de promover aprendizagens significativas no seu processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/ 2001, de 30 de agosto, 2001).

Neste sentido, corroborando Mata e Pedro (2021), a família, nomeadamente os pais, detêm um papel fundamental, na vida das crianças, sendo visível o seu impacto na construção de valores, bem como na sua aprendizagem. Assim, está preconizado que o estabelecimento de uma relação de parceria e qualidade entre o contexto educativo e a família é potenciadora de uma inclusão e integração social da criança. Nesta esfera, a Professora cooperante procura estabelecer um contacto próximo com todos os encarregados de educação, de modo a ser

possível um melhor conhecimento de cada aluno, no sentido de atender a todas as suas necessidades e interesses.

## **2.4.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

No âmbito deste subcapítulo, importa perceber o termo investigar, segundo o ponto de vista etimológico, como o estudo racional e sistemático de fenómenos com o objetivo de compreender o percurso que vai desde a identificação de uma problemática, à pesquisa e recolha de dados, e posteriormente, à sua análise. Com isto, pretende-se que o investigador seja capaz de encontrar respostas para o problema detetado (Cardoso, 2014).

Nesta esfera, a investigação em Educação permite uma melhor caracterização da Educação como a área do saber e o campo de estudo com a sua própria especificidade. Concomitantemente, esta investigação possibilita ao profissional de Educação uma aprendizagem contínua de construção e desconstrução do saber, potenciando aprendizagens tanto de foro pessoal como profissional (Hamido & Azevedo, 2013). Deste modo, o objetivo deste subcapítulo passa por apresentar a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES: a metodologia de investigação-ação.

No âmbito da Metodologia de IA, esta compreende um conjunto de estratégias, onde o principal objetivo passa pela melhoria do sistema educacional e social. Pode ser vista como uma reflexão sobre as ações do professor com o objetivo de ampliar o seu conhecimento e compreender as suas problemáticas (Latorre, 2005). Esta capacidade de emergir numa prática reflexiva com vista à aceitação de novos desafios, tanto a nível pessoal como profissional, irá permitir a formação contínua dos docentes, uma vez que são capazes de valorizar a prática como um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 fevereiro, 2007). Concomitantemente, a investigação-ação trata-se de uma investigação colaborativa que pretende o reconhecimento da prática, através da ação, por todos os elementos presentes no grupo de intervenção, no funcionamento daquele que é o mundo real. No que concerne às principais características desta metodologia, importa perceber que esta está orientada para melhorar, aperfeiçoar e resolver todos os problemas existentes. Assim, caracteriza-se como participativa e colaborativa, uma vez que todos, além dos investigadores, trabalham para a resolução do(s) problema(s). É, também, prática e interventiva, considerando a ação como um ato fundamental para todo o processo. Outra das características desta metodologia reporta à sua capacidade cíclica, visto que existem vários ciclos onde a teoria e a prática se encontram sempre interligadas e crítica, de modo a melhorar todas as práticas

realizadas e a permitir que toda a comunidade possa atuar como agente de mudança. Por último, auto-avaliativa, visto que a avaliação se encontra sempre presente com o intuito de produzir novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

Analogamente, a metodologia de investigação-ação ocorre considerando aquele que é um processo cíclico, onde a mudança, a compreensão, a ação e a reflexão se encontram em constante progresso (Fonseca, 2012). Como prevê a tabela 2, são apresentadas as diferentes visões deste processo metodológico, baseadas em quatro modelos.

**Tabela 2**

*Modelos de Investigação-Ação, segundo Coutinho et al. (2009)*

Modelos de Investigação-Ação	
Modelo de Kurt Lewin (1946)	Planificação, Ação e Avaliação da Ação
Modelos de Stephen Kemmis (1989)	Planificação, Ação, Observação e Reflexão
Modelo de Jack Whitehead (1991)	Identificação da ideia inicial, apresentação das hipóteses de ação e elaboração do plano de ação
Modelo de John Elliot (1993)	Observação, Reflexão, Ação, Avaliação, Modificação

Neste sentido, os autores Coutinho et al. (2009), defendem que o modelo de Stephen Kemmis (1989) apresenta a planificação, ação, observação e reflexão como os quatro momentos fundamentais desta metodologia. De notar que não é definida qualquer ordem, uma vez que todas as fases estabelecem uma relação de dependência e ligação entre elas. A par do desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, surge a observação que constitui um papel fundamental em toda a metodologia apresentada e é considerada uma “necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Assim, torna-se fundamental delimitar o que vai ser observado para que os comportamentos, atividades, interações e tarefas tenham o maior foco para o investigador. Além disso, deve ser realizada a definição das unidades de observação, considerando as escolas, turmas, os alunos e o professor, assim como todos os comportamentos e atitudes (Estrela, 1994). Analogamente, a observação participante constitui parte fundamental desta metodologia e permite gerar um clima de maior confiança com o investigador e um maior contacto com os intervenientes atribuindo um maior significado à realidade (Simões & Sapeta, 2018). Importa destacar a importância da construção de um diário de bordo, ao longo da PES, para o registo das informações do grupo, de cada criança, dos momentos que ocorreram na sala de aula, aprendizagens significativas e dificuldades observadas. Esta estratégia permite aos profissionais de Educação um maior e melhor conhecimento do grupo de crianças, potenciando a comunicação e a partilha de práticas, bem como permite potenciar aprendizagens

significativas a todos. Concomitantemente, o preenchimento de grelhas de observação, guiões de pré-observação e narrativas individuais e colaborativas, bem como as entrevistas realizadas a cada uma das docentes, estiveram presentes neste processo necessário para o aperfeiçoamento das funções de um docente que deverá desenvolver competências de recolha e organização de informação, bem como de se adaptar a todos os elementos do grupo. (Estrela, 1994)

Por conseguinte, a planificação é caracterizada pela sua flexibilidade e integração. Esta é baseada nas informações e conhecimentos recolhidos na fase da observação, capaz de potenciar o desenvolvimento holístico das crianças, com base nos saberes interdisciplinares e transdisciplinares, e ainda, responder a todas as necessidades e dificuldades, tanto de cada uma das crianças como do grupo (Zabalza, 2000). A planificação implica que o profissional de Educação seja capaz de refletir sobre as suas intenções educativas, permitindo agir segundo aquilo que foi planeado previamente. Importa destacar que da planificação também fazem parte as sugestões das crianças, de modo a valorizar sempre os seus interesses e a promover aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

No que reporta à Planificação Semanal, esta apresenta-se sob a forma de uma tabela de dupla entrada e foi essencial para o desenvolvimento de uma prática com sentido e significado, considerando a articulação de saberes. Concomitantemente, permitiu uma reflexão profunda acerca das necessidades e interesses do grupo, bem como das aprendizagens evidenciadas. A Planificação Semanal prevê a articulação entre as diversas áreas presentes nas OCEPE, nomeadamente, a articulação da Área de Formação Pessoal e Social, onde se pretende uma maior consciência da criança como aprendiz, capaz de conviver democraticamente, uma maior independência e autonomia, e ainda, a construção da sua identidade e autoestima. A Expressão e Comunicação com vista ao desenvolvimento de diferentes competências a nível motor, de coordenação e motricidade e matemática, e ainda, a Área de Conhecimento do Mundo capaz de realizar a introdução à abordagem das Ciências, do Mundo Tecnológico e da Metodologia Científica (Lopes da Silva et al., 2016; PC, 2022-2023).

Analogamente, ao longo da PES, a realização de planificações semanais foi fundamental para a articulação de diferentes atividades pedagógicas, de modo a desenvolver uma prática significativa, capaz de valorizar os interesses das crianças, bem como as suas necessidades. Importa, também, referir a importância do *feedback* recebido, ao longo de todas planificações, por parte das docentes cooperantes e pelas supervisoras da instituição, visto que permitiram ultrapassar todas as dúvidas e dificuldades, contribuindo sempre para uma prática pedagógica com intencionalidade educativa e interesse para todas as crianças.

Neste âmbito, Micheletto & Levandovski (2008) defendem que a prática e a reflexão assumem, assim, uma relação de estrita importância e interdependência, uma vez que a prática possibilita a descoberta de diversas questões que necessitam de resposta e capacidade de reflexão. Por sua vez, a capacidade de reflexão permite o reconhecimento dos problemas, dando assim origem ao pensamento reflexivo. Assim, o profissional de Educação, para além de assumir um papel determinante de todo este processo, assume, ainda, um grande papel naquela que é a planificação, ação, análise, observação e avaliação do ato educativo (Micheletto & Levandovski, 2008). O mesmo autor refere ainda a possibilidade da distinção de conceitos como “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. A reflexão na ação decorre ao longo da prática educativa e constitui parte do processo de observação. Já a reflexão sobre a ação, precede a prática anterior e deverá realizar a revisão de todos os momentos. A reflexão sobre a reflexão na ação deverá contribuir para a alteração de práticas, perspetivando novas e solucionando os problemas existentes, de modo a não serem repetidos futuramente (Micheletto & Levandovski, 2008; Coutinho et al., 2009).

Nesta esfera, Cardoso (2013) afirma que o profissional de Educação deverá preparar os discentes para que este possa aprender, de forma autónoma, ao longo da vida. Deste modo, torna-se fundamental refletir sobre todas as fases da Metodologia de Investigação-Ação para que este objetivo seja alcançado com sucesso. Assim, foi necessário procurar a evolução, ao longo da PES, identificando tanto as fragilidades como as potencialidades. Como afirma Caetano (2019, p.70), “manter a consciência da imprevisibilidade e dos riscos a enfrentar e a impossibilidade de respostas ótimas é uma atitude necessária para manter a resiliência e persistir num processo conjunto de compreensão, autorregulação e transformação.”, ou seja, para os profissionais em formação inicial, é fundamental perceber todos estes aspetos e ter sempre em consideração que esta metodologia de trabalho é realizada por vários intervenientes. Como tal, todas as opiniões e sugestões devem ser ouvidas e devem, também, fazer parte da reflexão, fase da Metodologia de Investigação-Ação, anteriormente descrita. Esta metodologia reflexiva e interativa traz consigo uma complexidade de condições, tanto sociais como temporais. Assim, Alarcão (2007, citado por Micheletto & Levandovski, 2008), considera que a escola reflexiva é “aprendente e ensinante”, uma vez que deve considerar tanto os seus valores como os de todos aqueles que dela fazem parte. Por fim, Schön (1992, citado por Micheletto & Levandovski, 2008.), afirma que todos os professores deverão ser capazes de encontrar prazer tanto na aprendizagem como na investigação daquele que é o processo de ensino-aprendizagem.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESNVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“Quero uma escola comunidade, dotada de pensamentos e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente” (Alarcão, 2010, p.89).

O presente capítulo visa a descrição e análise de todas as ações pedagógicas envolvidas nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, cada um dos subcapítulos destinados a estes dois níveis de Educação pretendem analisar e refletir sobre o seu desenvolvimento significativo, não só da criança, mas também do futuro profissional de Educação. A reflexão presente é possível, atendendo à análise de todos os referenciais teóricos e legais mobilizados, no capítulo I. Com efeito, a Metodologia de IA adotada, explanada ao longo do capítulo II, foi essencial para a elaboração de todas as planificações e práticas adequadas aos dois grupos.

#### **3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar, esta resultou de uma observação sistemática, contínua, ativa e participante, onde foram privilegiados os interesses e necessidades do grupo, atendendo sempre aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança. Em consonância com o defendido por Libaneo (2006, p.17), “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social”, constituiu o principal objetivo de toda a prática. Neste âmbito, foram desenvolvidas planificações, de caráter flexível, que convergiram no desenvolvimento de um Projeto, realizado tanto pelas estudantes como pela Educadora de Infância Cooperante e pelo grupo. Assim, verifica-se a necessidade de apresentar as diferentes fases desenvolvidas, considerando a metodologia de trabalho adotada, MTP, descrita, no capítulo I.

Neste sentido, Dubovik (2018) afirma que o Educador de Infância deve ser capaz de ampliar diversas experiências e momentos de aprendizagens às crianças, considerando a diversidade de contextos e materiais à sua disposição. Este foi o mote para o desenvolvimento de atividades e experiências significativas para todo o grupo. Concomitantemente, torna-se fundamental afirmar, de acordo com Coll et al. (1999, p.61), que as aprendizagens se tornam verdadeiramente significativas “quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de

estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado”. Deste modo, ao longo da PES, foi desenvolvido o projeto “Quem apareceu primeiro? Os dinossauros ou os homens das cavernas?”, para apresentar respostas a todas as curiosidades e interesse que o grupo sempre despertou por esta temática.

Nesta esfera, o projeto “Quem apareceu primeiro? Os dinossauros ou os homens das cavernas?” surge, como já foi anteriormente referido, do interesse que todas as crianças sempre despertaram pelos dinossauros. Este interesse sempre se demonstrou bastante visível, e como tal, aquando de um diálogo, em grande grupo, alusivo à temática, com o principal objetivo de compreender quais os conhecimentos prévios do grupo, surge a questão que corresponde à denominação atribuída ao projeto “Quem apareceu primeiro? Os dinossauros ou os homens das cavernas?”. De salientar que sempre foi valorizada a escuta de todas as crianças, sendo o principal objetivo despoletar o seu espírito crítico para a mobilização de conhecimentos anteriormente adquiridos (Coll et al., 1999).

Por conseguinte, é essencial que o profissional de Educação desenvolva o seu poder de escuta, de modo a compreender os significados implícitos nas palavras de cada criança. Assim, esteve preconizada a necessidade de estabelecer diversos diálogos com o grupo, de modo a serem definidos os objetivos do projeto, bem como as perguntas alvo de resposta. Neste sentido, e conforme a MTP, foram estabelecidas três questões orientadoras, sendo elas “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?” (fase I). Neste âmbito, importa salientar que, ao longo da realização de todo o projeto, o grupo elaborou as suas respostas, respostas estas que se demonstraram fundamentais para uma maior e melhor perceção de todos os interesses e necessidades que as crianças apresentaram (Dahlberg et al., 2015).

No que reporta à partilha de ideias e conhecimentos, entre todos, esta constitui um momento fundamental, apelando à participação democrática, sabendo sempre respeitar a opinião de todos e demonstrando uma grande capacidade para a escuta de opiniões. Deste modo, tornou-se possível desenvolver a construção de um mapa concetual (fase II), através de desenhos e palavras, sendo esta uma estratégia defendida pelos autores Dahlberg et al. (2015), onde estavam plasmados os conhecimentos que o grupo detinha relativamente aos dinossauros, nomeadamente “Os dinossauros nasceram de ovos” (G.) “Eles morreram por causa de um vulcão” (J.), “Existem milhares de espécies de dinossauros” (G.), “Eles já morreram há muitos anos” (T.). Concomitantemente, este diálogo permitiu, ainda, que o grupo definisse quais as informações que gostavam de investigar. Assim, foram visíveis questões como “Os homens das cavernas viveram antes ou depois dos dinossauros?” (R.), “O que comiam os dinossauros?” (S.), “Como é que apareceram os ovos de dinossauro?” (G.), “Onde é que eles vivam?” (M.).

Após a definição dos seus objetivos, tornou-se fundamental perceber onde estaria disponível toda a informação, e rapidamente afirmaram “Nos livros da biblioteca!” (J.), “No computador” (V.), “Eu tenho um livro em casa que fala sobre os dinossauros” (B.)

No que se refere à fase III que contempla a MTP, foi valorizada a diversidade de instrumentos, materiais e técnicas de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento de um projeto significativo para todo o grupo, capaz de investigar todas as questões anteriormente anunciadas. Importa referir que, considerando a heterogeneidade do grupo e a diferenciação pedagógica como um imperativo, tornou-se fundamental atender às diferentes necessidades de cada criança, uma vez que o profissional de Educação “planeia de forma pro-activa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem”, Tomlinson (2008, p.16; Santos, 2009).

Analogamente, a planificação permite uma antevisão das ações pedagógicas a desenvolver e, como tal, exige uma flexibilidade e integração de todas as informações recolhidas, aquando da observação e reflexão realizadas pelo profissional de Educação. Deste modo, verificou-se a necessidade de afirmar que, no decorrer de toda a PES, as estudantes atenderam, primeiramente, aos interesses e necessidades de todo o grupo, ao longo da realização das planificações, salientando que a gestão flexível das práticas realizadas, bem como a gestão curricular que potenciou o desenvolvimento holístico de todas as crianças. De notar toda a colaboração prestada pela Educadora de Infância Cooperante, na medida em que despoletou sempre um grande interesse e curiosidade pelo desenvolvimento deste projeto, em todo o grupo, estando sempre disposta à promoção de aprendizagens significativas das crianças (Diogo & Matos, 2000).

Nesta esfera, urge a necessidade de salientar a articulação de todas as áreas de conteúdo, aquando da realização deste projeto, de modo a proporcionar o maior número de experiências e aprendizagens significativas às crianças, valorizando, assim, todas as áreas de saber essenciais ao seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Analogamente, Ribeiro (2000, p.91) defende que a partilha entre o par pedagógico das “preocupações emergentes das suas práticas, com base nos registos de observação dos seus diários de bordo” foi essencial para responder aos interesses e necessidades do grupo. Assim, foi perceptível a dificuldade que o grupo apresentava para estabelecer a noção temporal entre as épocas distintas que separavam os dinossauros dos homens das cavernas, bem como da sua localização no espaço. Para tal, foi proposto ao grupo a pesquisa de informação, relativa à questão “Onde viveram os dinossauros e os homens das cavernas?”, fomentando, assim, o gosto pela pesquisa, recorrendo às TIC.

Neste sentido, e corroborando Moreira (2000, p.33), as TIC designam “técnicas ou conjunto de materiais tecnológicos manipuláveis em aula que visam melhorar a aprendizagem”. Assim, as TIC constituem um instrumento fundamental, devendo assim ser mobilizado desde a Educação Pré-Escolar, uma vez que permitem a articulação entre domínios e áreas do saber. Estas possibilitam, ainda, a recolha, a organização e o tratamento de dados, sendo vistos como um recurso de aprendizagem. Deste modo, o Educador de Infância deverá ser capaz de corresponder às necessidades evidenciadas na atualidade, recorrendo a estratégias assentes em princípios como a criatividade e inovação, valorizando assim um processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para as crianças. Estas conseguem despoletar um grande interesse e curiosidade por estes recursos, tornando-se, assim, mais críticas relativamente à sua influência, analisando tanto as suas potencialidades como os seus riscos (Lopes da Silva et al., 2016) (Quadros-Flores et al., 2012; Marta, 2017).

Neste âmbito, aliada às TIC, surge a Robótica Educacional (RE) que, nos últimos anos, se manifestou como uma das ferramentas educativas com maior destaque, considerando a sua capacidade potenciadora de raciocínio, pensamento crítico e de resolução de problemas. A RE permite o desenvolvimento de competências associadas à construção e programação, de forma transversal a todas as áreas do saber, sendo, portanto, promotoras do desenvolvimento e aquisição de novas competências. De modo a caracterizar esta ferramenta educativa, importa salientar a motivação e o entusiasmo das crianças, aquando do contacto com instrumentos como robots, o trabalho colaborativo e de entreajuda que permitem desenvolver competências ao nível da expressão e comunicação, o raciocínio lógico e a criatividade (Ribeiro et al., 2011).

Nesta esfera, considerando a pertinência da utilização dos recursos presentes na sala de atividades, nomeadamente o *Robot Mouse*, foi realizada uma atividade pedagógica com o grupo que pretendia a abordagem a conteúdos matemáticos como as figuras geométricas, a noção de lateralidade (direita e esquerda), e ainda, a noção das cores. Considerou-se pertinente a realização deste momento, em grande grupo, potenciando as competências de entreajuda e de respeito pelo outro, uma vez ser necessário a partilha de ideias e opiniões para solucionar o problema identificado. Assim, o grupo detinha a função de conseguir programar o *Robot Mouse*, de modo a levá-lo ao seu destino final para recolher o seu queijo. O percurso estava indicado, numa folha acessível todas as crianças, com a ordem correta das figuras geométricas, sendo apenas a função do grupo estabelecer a orientação espacial, atendendo à sua noção de lateralidade “virar à direita”, “virar à esquerda”, e ainda, “ir para a frente”, “ir para trás”. Este momento despoletou um grande interesse e envolvimento de todas as crianças, visto que é uma ferramenta educativa com a qual não estabelecem muito contacto. Concomitantemente, todos

foram capazes de cumprir o objetivo inicial da atividade pedagógica, através dos diálogos que estabeleceram e de toda a entreaajuda que demonstraram. Não obstante, ainda foi visível a necessidade de apoiar algumas crianças que carecem de uma maior dificuldade, no que toca às competências referidas anteriormente.

No que concerne à Educação Artística, é visível o poder de expressão da criança, de modo que todos os seus sentimentos, emoções e ideias sejam exteriorizados. Assim, as Artes Visuais assumem um papel determinante na vida das crianças, uma vez que constituem um modo de expressão capaz de valorizar aspetos associados à sua expressividade, comunicação e emoção. As manifestações artísticas realizadas pelas crianças, tais como o desenho, podem ser traduzidas, segundo Cardoso & Valsassina (1988, p.45), num “teste tradutor da evolução ou maturação das aptidões intelectuais, perçetivas e motoras”, capazes de transmitir ao Educador de Infância as suas vivências e, acima de tudo, a sua forma de ver o mundo que os rodeia (Godinho & Brito, 2010; Rodrigues, 2002).

Neste sentido, foram potenciadas diversas atividades pedagógicas com o grupo para que a sua liberdade criativa e de expressão fossem desenvolvidas com o decorrer de todo o projeto, realizando uma articulação contextualizada de saberes, por sua vez promotora de aprendizagens significativas. Como exemplo de atividade pedagógica destaco a leitura da obra “O Dinossauro” de Manuela Bacelar e o posterior registo da sua personagem principal. Esta atividade principiou, em grande grupo, através de questões realizadas como “Qual acham que vai ser o tema desta história?”, “Quais serão as suas personagens?”, “Quantas personagens terá a história?”, bem como elementos paratextuais (capa, contracapa e lombada).

Neste âmbito, ao longo exploração da obra literária, todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade em descobrir o que iria acontecer no momento seguinte, colocando questões como “O que aconteceu ao dinossauro?” (V.), “E agora? O que vai acontecer?” (L.). Num momento posterior, foram, de igual modo, realizadas questões para avaliar a compreensão de todas as crianças relativamente ao enredo da história, bem como às suas personagens. Assim, foi possível identificar a leitura de histórias como um dos interesses gerais do grupo, sobretudo pela temática em estudo: os dinossauros. Não obstante, ainda é visível a carência e o tempo de permanência diminuto que algumas crianças evidenciam, aquando da realização da leitura tanto por parte da Educadora de Infância Cooperante como das estudantes, não revelando conhecimentos suficientes acerca do momento a que assistiram.

No que se refere ao segundo momento desta atividade pedagógica, destinado à representação da personagem principal da história, plasmada na figura 4, todas as crianças suportaram as suas produções artísticas em tintas e pincéis para a pintura da sua mão e o

posterior decalque na folha. Este momento foi significativo para o grupo, sendo fundamental salientar que muitas das crianças sempre estiveram reticentes e recusavam a utilização de tintas nas suas mãos, nunca tendo experienciado um momento assim. A curiosidade ao ver as restantes crianças a realizarem a atividade e toda a liberdade essencial para o espaço da criança, permitiu que este se tornasse num momento prazeroso e de confiança, capaz de concretizar os objetivos delineados, tendo sido visível a sua importância através de expressões como “Isto é muito divertido!” (I.) e também “Quando chegar a casa vou dizer aos meus pais que pintei com as mãos!” (L.) (Lopes da Silva et al., 2016).

#### **Figura 4**

*Representação da personagem principal da obra literária “O Dinossauro” de Manuela Bacelar*



No âmbito da realização da atividade pedagógica referenciada, foram levantadas algumas questões e curiosidades, por parte das crianças, em compreender quais as espécies de dinossauros que existiram no nosso planeta. Deste modo, tornou-se essencial a realização de uma pesquisa, capaz de esclarecer as dúvidas existentes. Esta foi sustentada em livros disponíveis na área da biblioteca e também no computador, aquando do acompanhamento das educadoras estagiárias.

Posteriormente, considerou-se fundamental a realização de uma atividade pedagógica de modo a consolidar as aprendizagens das crianças, adquiridas com base nas pesquisas. Deste modo, a potencialidade dos recursos didáticos disponíveis na sala, foi desenvolvida uma atividade pedagógica através da construção de diferentes espécies de dinossauros, tendo como recurso os blocos magnéticos. Importa salientar que, após o momento de observação, foi visível a falta de diversidade da escolha dos jogos didáticos, presentes na área dos jogos (capítulo II), nos momentos de atividades livres. Assim, aliado ao interesse das crianças em representar as diferentes espécies de dinossauros que descobriram, esteve presente este material didático, de modo a sensibilizar todo o grupo para o seu manuseamento, valorizando, assim, todas as suas

potencialidades. Esta atividade pedagógica surge após a realização de uma pesquisa, de modo a perceber quais as diferentes espécies de dinossauros existentes no planeta Terra. Assim, através da formação de grupos compostos por quatro e cinco elementos, procederam às diferentes representações das espécies pesquisadas, num momento anterior.

Nesta esfera, ao longo da realização desta atividade pedagógica, presente na figura 5, foi perceptível o envolvimento de todos os grupos, através de expressões como “Conseguimos construir um Diplodoco!” (L.) e “Gosto muito de fazer isto!” (A.). Concomitantemente, referências como “Temos de usar os triângulos para fazer os espinhos do dinossauro” (G.), “Pega no retângulo amarelo” (J.), “Precisamos de um quadrado e um triângulo” (S.) permitem perceber que foi necessário mobilizar os seus conhecimentos prévios, nomeadamente das figuras geométricas e das cores, para compreenderem de que modo seria possível construir o dinossauro selecionado por cada grupo. Assim, é necessário valorizar a articulação das áreas do saber, nomeadamente da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática e também a Área de Conhecimento do Mundo, bem como salientar que este recurso didático constituiu uma aprendizagem bastante significativa para todos, uma vez que passou a ser manipulado com uma maior frequência, sendo o seu maior interesse a construção de dinossauros com as diferentes figuras geométricas.

### **Figura 5**

*Construção de dinossauros com os blocos magnéticos*



No âmbito do domínio da Matemática, é fundamental evidenciar que as competências matemáticas estão presentes na vida da criança, desde muito cedo, sendo essenciais para a aquisição de saberes, competências e experiências educativas. Concomitantemente, o Educador de Infância deve ser capaz de proporcionar momentos e experiências que sejam capazes de sustentar a reflexão de toda as crianças, através de questões orientadoras capazes de sustentar a construção de noções matemáticas, bem como a resolução de problemas. Estas devem primar

pela sua abordagem contextualizada e sistemática, tendo em consideração o seu significado para a criação e, ainda, a articulação com as restantes áreas de conteúdo. Neste âmbito, a atividade “De que cor sou? Que forma tenho?” permitiu a articulação de dois domínios presentes na Área de Formação Pessoal e Social, o domínio da Matemática e o domínio da Educação Física (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao domínio da Educação Física, este revela uma grande importância na vida quotidiana das crianças, devendo, por isso, ser estabelecida uma articulação com as restantes áreas de conteúdo, de modo a despoletar o gosto pela atividade física. Assim, a realização de atividades no exterior da sala de atividades, possibilita a criação de dinâmicas capazes de valorizar este domínio. Além disso, importa salientar que a abordagem à Educação Física leva a criança “a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43) A atividade pedagógica dinamizada primou pela utilização do recurso didático, blocos lógicos, e permitiu a consolidação das figuras geométricas, anteriormente abordadas pela Educadora de Infância Cooperante. Importa destacar a articulação realizada tendo por base a Área e Expressão e Comunicação, mais especificamente o domínio de Matemática, bem como o domínio da Educação Física.

Neste sentido, a utilização do espaço exterior, plasmado na figura 6, foi valorizada, uma vez que devem serem potenciadas atividades fora da sala, de modo a promover um “enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Assim, o grupo foi dividido em grupos de 4/5 elementos que detinham, como principal função, a recolha de todas as figuras, dispostas no chão, considerando a indicação do par pedagógico. Importa referir que este momento era realizado apenas por um elemento de cada uma das equipas e que todas as figuras recolhidas eram colocadas num arco, posicionado à frente de cada um dos grupos. Posteriormente, cada equipa realizou a contagem de figuras que conseguiu recolher, de modo a apurar a equipa vencedora.

Neste âmbito, foi estabelecido um espaço de reflexão, de modo a perceber quais os momentos que mais gostaram e também aqueles que deveriam ser tidos em consideração, numa atividade futura. Rapidamente foi identificado como ponto positivo, a dinamização da atividade no espaço exterior, possível de afirmar através de expressões como “Que fixe! Vamos lá para fora.” (V.), “Vamos fazer um jogo lá fora!” (R.). Não obstante, a dinâmica concebida pela atividade pedagógica, onde era necessário apurar a equipa vencedora (considerado o maior número de figuras geométricas recolhidas), fez com que, em alguns momentos, o grupo prestasse uma maior atenção à sua competitividade, não cumprindo, assim, o objetivo inicial delineado, consolidação dos conhecimentos anteriormente abordados na sala.

## Figura 6

Atividade "De que cor sou? Que forma tenho?"



Atendendo aos desafios, importa perceber que o valor tanto as ciências como as tecnologias detêm na vida das crianças, desde muito cedo. Assim, valorizar as ciências traduz-se na valorização do mundo que nos rodeia, mais concretamente, nos fenómenos científicos, de modo torná-los mais perceptíveis, aquando da sua exploração no ciclo de ensino seguinte. Deste modo, urge a necessidade de referenciar a atividade experimental realizada para ser compreendida a célula como a responsável pela formação dos ovos de dinossauro (Martins et al., 2009). Nesta esfera, corroborando Martins et al. (2009, p.13), “a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico”, quer isto dizer que, embora o conceito de célula detenha uma grande complexidade para que possa ser atribuído um grande significado para as crianças, a referência ao seu nome científico, bem como à sua representação foi determinante para a aprendizagem significativa e contextualizada deste fenómeno científico.

Neste âmbito, a realização desta atividade experimental tornou-se essencial, considerando a sua possibilidade de visualização no microscópio, bem como a sua representação. Num momento posterior, o grupo realizou a representação das células observadas no laboratório (figura 7), de modo a perceberem a relevância da realização desta atividade. O grupo manifestou o seu parecer através de expressões como “Estou a fazer o núcleo da célula!” (A.), “O núcleo é um círculo mais pequeno.” (G.), “Que fixe! Estou a ver uma célula!” (T.), “Temos de fechar o círculo para ser uma célula.” (J.), o que permite concluir que a atividade dinamizada, embora com alguma reticência inicial no momento de planificação, uma vez considerada a complexidade do conceito a abordar, foi capaz de superar as expectativas e objetivos idealizados com todo o sucesso.

## Figura 7

*Visita ao laboratório e representação da célula*



Neste sentido, o grupo demonstrou interesse em descobrir como nasciam os dinossauros. Como algumas crianças já detinham esse conhecimento, rapidamente intervieram, sugerindo a construção de ovos de dinossauro “Já sei! Vamos construir os nossos ovos de dinossauro” (G.), “É isso mesmo!” (R.).

Analogamente, a construção de ovos de dinossauros (figura 8) constituiu, deste modo, um momento fundamental para tornar perceptível a todas as crianças o nascimento deste animal. Esta atividade foi concretizada através da combinação de bicarbonato de sódio, água e tintas, salientando que a mistura de todos os ingredientes foi realizada por cada uma das crianças, potenciando o seu envolvimento e autonomia, e acima de tudo, permitindo a exploração de diferentes texturas essenciais para o trabalho da motricidade fina. Neste sentido, expressões como “Uau! Estamos a fazer ovos de dinossauro.” (G.) e “Adoro mexer nisto com as mãos!” (S.) provaram à diáde que este se tornou um momento significativo para todo o grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Não obstante, algumas crianças mostraram-se bastante reticentes em realizar toda a mistura com as mãos, e por isso, foi necessário desenvolver um momento de manipulação dos materiais, por parte das estudantes, de modo a despoletar a confiança e o interesse das crianças. Este momento permitiu que todas as crianças realizassem a atividade pretendida, atingindo todos os objetivos, acima descritos. Assim, é de notar uma grande evolução no grupo, no que toca à manipulação de materiais com as mãos, considerando que passou a ser uma das atividades mais requisitadas para ser realizada na sala de atividades, o que permite concluir que todo o respeito e a confiança depositada na criança, permitiu o seu desenvolvimento holístico.

## Figura 8

### *Construção dos ovos de dinossauro*



No que concerne à atividade pedagógica denominada “Paleontólogos por um dia!”, presente na figura 9, esta contempla a Área de Conhecimento do Mundo, bem como a Área de Educação Artística. Assim, foi fundamental refletir relativamente à atividade dinamizada com o grupo. Primeiramente, foi desenvolvido um diálogo com todas as crianças de modo a perceber os seus conhecimentos relativamente à profissão desempenhada por todas as pessoas que se dedicam à descoberta de fósseis. De seguida, foi efetuada uma pesquisa da informação, de modo a descobrirem curiosidades, acerca desta profissão. Não obstante, tornou-se fundamental o desenvolvimento de um momento onde todas as crianças pudessem experienciar o trabalho realizado pelos paleontólogos. Assim, no espaço exterior, tinham à sua disposição duas bacias que continham areia e cotonetes (representação dos ossos de dinossauro), onde cada grupo, se dirigiu à bacia que se encontrava à sua frente. Após a escavação dos “ossos de dinossauro”, realizada no espaço exterior, todos se dirigiram à sala para proceder ao segundo momento da atividade: a colagem de cotonete em dinossauros que, posteriormente, ficaram expostos na sala, considerando a sugestão das crianças, após a realização de toda a atividade.

Neste âmbito, foi perceptível todo o interesse e entusiasmos do grupo, aquando do contacto com a profissão apresentada. Assim, expressões como “Somos paleontólogos!” (G.), “Uau! Encontrei muitos ossos.” (V.), “Estou a escavar para encontrar os ossos do dinossauro!” (M.) permitiram evidenciar todo o interesse e entusiasmos das crianças, tendo sido esta uma aprendizagem bastante significativa para o grupo.

## Figura 9

Atividade "Paleontólogos por um dia!"



Analogamente, a realização de todo o projeto teve em consideração a abordagem de temas como o sistema solar, os dinossauros e, ainda, os homens das cavernas. Assim, a necessidade da realização de atividades pedagógicas capazes de estabelecer a transição entre as temáticas, acima mencionadas, foi essencial. Além disso, foi fundamental considerar a leitura de obras literárias distintas, uma vez que a utilização de livros, bem como a sua leitura, de acordo com o defendido por Lopes da Silva et al. (2016, p.66), torna-se fundamental, visto que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. Como se depreende, a leitura assume, assim, um papel fundamental, ao longo de toda a PES, tendo sido do interesse do par pedagógico a leitura de várias obras literárias. Corroborando Santos et al. (2021, p.272), “o universo da literatura infantil invade e encanta, dando respostas às indagações, fantasias e curiosidades”. Deste modo, a leitura permite a realização de uma abordagem ao texto narrativo que, por sua vez, permitirá, à criança, desenvolver uma consciência linguística e fonológica, mais concretamente uma capacidade de compreensão e consciência das palavras e sons que produz. Deste modo, o Educador de Infância deve ser promotor de momentos destinados à exploração de obras literárias, de modo a fomentar o gosto pela leitura nas crianças (Sim-Sim et al., 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Não obstante, encontra-se plasmada a necessidade de reflexão, após a mobilização deste recurso pedagógico, uma vez que aquando da fase de observação, rapidamente foi detetada uma falta de interesse e exploração da área da biblioteca por parte do grande grupo. Neste sentido, e considerando tanto a criação de diversos momentos de exploração de obras literárias, como o interesse e envolvimento de todas as crianças no projeto, esta passou a ser uma área muito mais frequentada e enriquecida, uma vez que as crianças estabeleceram uma partilha dos livros que

detinham, deixando disponíveis na Área da Biblioteca, de modo a acessível à consulta de todos. Assim, a adoção desta estratégia foi relevante para todo o grupo e potenciou momentos de aprendizagem significativa a todas as crianças.

No que concerne à dinâmica estabelecida em grupos, esta possibilitou a partilha de ideias, o desenvolvimento do espírito crítico, e também da sua autonomia, valorizando a Área de Formação Pessoal e Social. Além disso, verifica-se a necessidade de valorizar, de igual modo, a inclusão, considerando a heterogeneidade de idades do grupo alvo de análise, visto que são estabelecidas relações de maior confiança e companheirismo, entre todo o grupo, mas sobretudo entre as crianças de faixas etárias distintas, nomeadamente as crianças mais velhas demonstram uma grande preocupação e cuidado pelas crianças mais novas. Este trabalho confere o desenvolvimento da ZDP, descrito no capítulo I, em virtude do papel fundamental que todos aqueles que se encontram próximos da criança, desempenham no seu processo de ensino-aprendizagem (Damiani, 2008).

No que se refere, ainda, ao trabalho colaborativo, este potencia, de igual modo, o desenvolvimento do sentido de número, mais concretamente, a contagem oral, uma vez que “no Jardim de Infância são infindáveis os contextos e as situações em que as crianças se deparam com oportunidades para contar” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12). Importa referir que o momento da organização dos grupos, aquando do desenvolvimento de atividades pedagógicas, é elaborado pelo grupo, fomentando o seu espírito democrático e de entreajuda. Neste sentido, as estudantes apresentam-se, apenas como mediadoras destes momentos, atribuindo a todas as crianças um papel ativo.

Neste âmbito, ao longo de toda a PES, foi visível a integração e desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social em todas as dinâmicas estabelecidas com o grupo, valorizando, assim, o seu espírito de entreajuda e empatia, necessários para o estabelecimento de relações entre todos. Neste sentido, é atribuído um papel decisivo à Educação para os valores que apenas é possível, através das interações estabelecidas e das relações construídas no ambiente educativo, conferindo, assim, ao Educador de Infância um papel fulcral para o desenvolvimento das mesmas. Concomitantemente, a Educação Pré-Escolar, considerando a Área de Formação Pessoal e Social, proporciona momentos que permitem desenvolver tanto o seu sentido ético como o seu sentido estético. Assim, esta área “está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo”, potenciando assim uma articulação de saberes essencial à aquisição de conhecimentos (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

No âmbito da fase IV da MTP, a fase da divulgação/ avaliação (capítulo I), foi fundamental divulgar todo o projeto desenvolvido com as crianças, de modo a incluir as

famílias e a atribuir-lhes um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, bem como avaliar todas as dinâmicas construídas. Este momento carece de uma reflexão acerca de toda a prática desenvolvida, de modo a responder a questões como “O que mudávamos?”, “O que mais valorizamos?”, “De que modo poderíamos ter feito?”.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, aquando da realização do projeto, este constituiu um aspeto fundamental a ser considerado, ao longo de toda a PES, uma vez que, segundo os autores Mata & Pedro (2021, p.10), “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo”. Não obstante, o Educador de Infância detém o dever de estabelecer um contacto próximo com as famílias de todos os elementos do grupo, na medida em que, deste modo, recolhe um maior número de informações relativamente a cada uma das crianças, valorizando os seus interesses e necessidades. Além disso, possibilita um acompanhamento próximo de todas as dinâmicas e projetos desenvolvidos na sala (Mata & Pedro, 2021; Goldschmied & Jackson, 2007).

Neste sentido, tornou-se fundamental a criação de um *Padlet* para a divulgação semanal de todas as atividades pedagógicas realizadas, no decorrer de todo o projeto realizado com o grupo, como instrumento fundamental, pois permitiu um maior contacto e interação com todas as famílias. Esta plataforma contempla um conjunto de ferramentas possíveis à partilha de fotos e vídeos, e ainda, a comentários por parte de todos aqueles que conseguem aceder. Desta forma, este contacto estabelecido com os Encarregados de Educação foi essencial para sustentar práticas significativas, capazes de primar pela sua originalidade.

No que se refere à avaliação, esta detém um papel fundamental para o Educador de Infância, uma vez que permite a identificação de novas problemáticas e necessidades, de modo a definir estratégias e objetivos capazes de as colmatar. Assim, cabe ao profissional de Educação tomar uma atitude crítica e reflexiva, aquando da sua prática, potenciando o desenvolvimento significativo de todas as crianças. Concomitantemente, tornou-se fundamental a criação de um espaço de diálogo e partilha, e posteriormente, o registo de todos os momentos que o grupo considerou pertinente, ao longo da realização deste projeto, de modo a tornar perceptível, ao par pedagógico, a relevância da abordagem desta temática e de todas as aprendizagens proporcionadas (Gonçalves et al., 2010).

Nesta esfera, o resultado final, plasmado na figura 10, concretiza todo o trabalho realizado na sala, uma vez que todas as crianças foram capazes de registar a sequência cronológica dos acontecimentos que as estudantes consideraram fundamentais explorar, primeiramente a abordagem ao sistema solar, de seguida os dinossauros, e por fim o quotidiano dos homens das cavernas.

**Figura 10**

*Registos realizados para a avaliação do projeto*



Neste âmbito, as experiências significativas, promotoras de aprendizagens “não só alargam e aprofundam o entendimento atual de nós próprios e do nosso mundo, mas também são ‘aprendidas’ de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Beane, 2003, p.94). Analogamente, a exploração das diferentes Áreas de Conteúdo, plasmadas nas OCEPE, constituiu um aspeto fundamental a ser valorizado, ao longo de toda a PES. A necessidade de despoletar o interesse e a curiosidade de todas as crianças, bem como o desenvolvimento de momentos e atividades capazes de proporcionar aprendizagens significativas que possam ser transversais aos diferentes domínios do saber, esteve na base da conceção de todo o trabalho desenvolvido pelo par pedagógico.

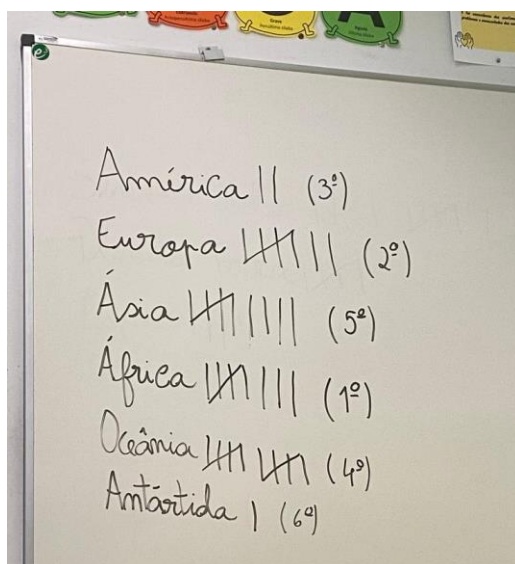
### **3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, esta foi concebida através da Metodologia de Trabalho por Projeto e de unidades de aprendizagem distintas, tal como referido no capítulo I. Deste modo, importa salientar que todos os interesses, necessidades e ritmos de trabalho de cada uma das crianças foi valorizado, ao longo de todo o projeto. Assim, o projeto intitulado de “4.º D pelo Mundo!” teve em consideração a fase I da MTP, tendo resultado numa observação sistemática, contínua, ativa e participante, à semelhança da prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar, e surge do interesse que todos os alunos sempre demonstraram por conhecer os diferentes continentes do Mundo, os seus países e culturas. Deste modo, o desenvolvimento do projeto possibilitou a análise da diversidade cultural dos diferentes continentes, bem como a consciencialização de todas as crianças para a existência de realidades distintas da nossa.

Analogamente, foi fundamental estabelecer, primeiramente, um mapa conceitual, através da plataforma digital *Bubbl*, onde todos os alunos partilharam e registraram quais as temáticas que pretendiam analisar, ao longo da PES. Assim, foi possível verificar que o interesse em analisar cada um dos continentes, bem como os seus países era transversal a todos. De seguida, após a questão “Temos muitos continentes para analisar. Como vamos decidir a ordem?” (F.), foi estabelecido pela turma que era necessário realizar uma votação (figura 11) para perceber qual o continente que seria alvo de análise, em primeiro lugar, e qual seria a ordem de análise dos restantes. De notar, que a votação foi uma estratégia adotada durante a PES em todos os momentos que as opiniões da turma eram bastante divergentes e dificilmente era possível estabelecer um consenso entre todos. Assim, foi visível a valorização desta estratégia por parte de toda a turma, uma vez que, de modo autónomo, selecionavam este método para que fosse possível ouvir todas as opiniões, e posteriormente, assumir uma postura justa perante todas elas.

### **Figura 11**

*Votação para a definição da ordem da análise dos continentes*



Neste sentido, após este momento, todos registaram no seu caderno diário a ordem pela qual iria decorrer o projeto, tendo sido verificado o maior interesse pela exploração do continente africano, de seguida o continente europeu, o continente americano, o continente oceânico, o continente asiático, e o continente que demonstrou um menor interesse, o continente antártico. Concomitantemente, alguns alunos justificaram o seu interesse pela exploração do continente africano, atendendo à diversidade de espécies de animais que lá habitam, bem como pela sua diversidade cultural, como é perceptível pelo comentário “Em África, a cultura é muito diferente da nossa!” (M.). Não obstante, a análise do continente antártico em último lugar, foi explicada pela sua pequena dimensão e pela inexistência de vida humana, como é possível

verificar pelos comentários “A Antártida é muito pequena, não tem tantas curiosidades.” (T.) e “Neste continente não existem humanos a viver, por isso não há tantas curiosidades.” (R.). Numa última instância, através de um diálogo orientado, todos manifestaram os seus interesses nas temáticas a explorar em cada um dos continentes, tendo sido um interesse comum a análise de aspetos relacionados com as diferentes moedas dos países, as roupas, as comidas típicas, os seus idiomas, a diversidade de espécies de animais, o clima, a história das bandeiras, bem como os seus hinos nacionais, a sua localização geográfica e a identificação dos países que cada continente detém. É de notar que muitos dos alunos já detinham alguns conhecimentos acerca destas temáticas, mas que foi fundamental desenvolver um conjunto de atividades e recursos que fossem significativos, permitissem a aquisição de novos conhecimentos e um contacto o mais próximo possível com cada uma das realidades vividas em cada continente, enriquecendo assim a sua cultura geral. Importa refletir que, ao longo de todas as aulas, a turma desenvolveu um sentimento de respeito por todas as culturas analisadas, e compreendeu a importância da sua valorização, atendendo às atividades realizadas.

Nesta esfera, urge a necessidade de salientar que a prática educativa realizada atendeu ao papel fulcral que a criança detém como agente ativo naquele que se designa pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Concomitantemente, atendendo à heterogeneidade da turma, foi essencial que todos os seus interesses e necessidades fossem valorizados, para que permitissem uma aula inclusiva com aprendizagens significativas, capazes de ouvir e valorizar cada um dos alunos. Corroborando o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (p.2929) a flexibilidade curricular é considerada outro dos aspetos a valorizar, uma vez que é necessário “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”. Deste modo, é fundamental enaltecer toda a flexibilidade curricular que a professora cooperante demonstrou, ao longo da realização do projeto, possibilitando um conjunto de experiências significativas a todos os alunos, permitindo o trabalho interdisciplinar, acima plasmado. Assim, é, ainda, necessário valorizar toda a liberdade e confiança que assumiu, aquando da dinamização de todas as atividades desenvolvidas, no decorrer de toda a PES.

Em consonância com o defendido por Vasconcelos et al. (2011, p.18), “é importante que as crianças aprendam a ser cidadãos através dos projetos que realizam: criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros”. Posto isto, foi fundamental que todos os alunos desempenhassem um papel principal, aquando da realização deste projeto, onde tivessem a oportunidade de ser exploradores e descobrir o mundo que os rodeia, bem como desenvolver um conjunto de competências transversais a todas áreas de

conteúdo. Além disso, serem vistos como seres capazes e detentores da gestão daquele que é o seu processo de ensino e aprendizagem e da resolução de problemas. Analogamente, o professor enfrenta um grande desafio, uma vez que deve ser capaz de preparar um conjunto de práticas pedagógicas estimulantes, capazes de responder aos interesses, necessidades e dificuldades da sua turma, onde seja possível a aquisição de conhecimentos, mas também de valores fundamentais para a sua vida (Vasconcelos et al., 2011).

Nesta esfera, é de notar que todas as práticas educativas foram planejadas segundo diferentes unidades de aprendizagem alusivas à temática em estudo, e considerando sempre uma questão-problema que despoletava um grande interesse em todos os alunos, uma vez que o seu principal objetivo passava pela pesquisa e análise de informação, de modo a obter respostas válidas à questão realizada. Posteriormente, decorreram sempre momentos de reflexão, de modo a perceber se foram encontradas respostas válidas à questão levantada num momento inicial da aula. Concomitantemente, importa salientar que serão alvo de análise três das seis unidades de aprendizagem concebidas neste projeto, sendo elas alusivas ao continente africano, ao continente europeu e ao continente oceânico.

No que concerne à unidade de aprendizagem referente à análise do continente africano, é de notar que esta foi denominada por “4.º D pelo Mundo: uma viagem pelo continente africano” e tinha como questão-problema “Para vivermos em África, o que precisamos de saber?”. Deste modo, num primeiro momento, foi realizada a leitura e análise da obra “O leão que temos cá dentro” de Rachel Bright e Jim Field (2017), onde a principal mensagem passa pela coragem que todos temos dentro de nós, mesmo quando o medo decide falar mais alto. Em consonância com o defendido por Lopes da Silva et al. (2016, p.71), “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever”, quer isto dizer que as crianças devem ser capazes de se apropriarem tanto do valor que é atribuído à leitura como do valor atribuído à escrita, para que estes constituam prazer e satisfação. Neste sentido, o professor apresenta um papel fulcral na criação de momentos capazes de promover tanto a leitura como a escrita, despoletando atitudes positivas na aprendizagem destas competências. É de notar que a leitura desta obra literária foi realizada, primeiramente, pela estudante, e de seguida, todos os alunos tiveram a oportunidade de ler um excerto da história, sendo esta uma estratégia defendida pela autora Sim-Sim (2009), uma vez que é fundamental proporcionar à criança momentos propícios à leitura, de modo a despoletar o seu gosto e a sua vontade de aprender a ler. Importa salientar que esta já era uma estratégia adotada pela professora cooperante, tendo em conta o interesse e entusiasmo demonstrado pelos alunos, aquando da análise de histórias.

De seguida, foi necessário estabelecer um diálogo orientador com questões de interpretação, tais como “Como é que acham que o rato se sentia?”, “O que é a coragem para vocês?”, “Que mensagem é que esta história vos transmitiu?”, “Vocês sentem-se corajosos? Se sim quando?”, de modo a perceberem se todos foram capazes de entender a mensagem transmitida pela obra. Neste sentido, a estratégia de compreensão utilizada passou pela síntese da obra, através de questões que permitiram a reflexão crítica dos alunos, de modo a compreender qual o seu posicionamento relativamente às personagens principais da obra, explorando assim uma temática alusiva aos sentimentos e emoções.

Nesta esfera, o momento seguinte surgiu da moral da história e da necessidade de todos nós enfrentarmos os nossos medos, e como tal foi sugerido a toda a turma que registassem num papel o seu maior medo. Após isso, os alunos que manifestaram essa vontade, partilharam com os restantes colegas o medo escrito na sua folha. De seguida, registaram uma pequena frase que pudesse transmitir um sentimento positivo ao ser lida por algum dos restantes elementos da turma, num momento de medo ou de tristeza. Neste sentido, a realização desta atividade acabou por despoletar, em todas as crianças, um grande espírito de união e entreajuda e explorou uma temática fundamental a ser abordada, os sentimentos e emoções. Importa salientar que todas as mensagens positivas foram recolhidas e afixadas na sala, de modo a serem lidas por todos os alunos sempre que desejassem, e que poderiam sempre acrescentar novas. Neste âmbito, as manifestações dos alunos, aquando da realização desta atividade, “Os nossos medos não são mais fortes do que nós!” (B.), “Como dizia na história, não importa o nosso tamanho, nem os nossos medos, importa a nossa coragem” (L.) e “Nós temos todos um leão e um rato dentro de nós” (R.), demonstraram que a moral da história foi transmitida e que todos foram capazes de analisar atentamente toda a obra, proporcionando um momento de partilha entre todos.

Analogamente, sendo necessário estabelecer uma sequência lógica entre todas as atividades desenvolvidas, e considerando a obra literária analisada, foi realizado um safari virtual pelo continente africano, cuja principal finalidade passou pela análise da personagem principal da história, o leão, bem como a análise de outras espécies distintas. Primeiramente, foi necessário solucionarem um conjunto de desafios matemáticos, atendendo à resolução de problemas, conversões de medida e operações aritméticas, com curiosidades alusivas aos animais da selva, para alcançarem o safari. Assim, foi possível observar um grande envolvimento, por parte de todos os alunos, aquando da realização dos desafios, uma vez que sempre fora do seu interesse analisar as diferentes espécies de animais deste continente. Ao longo da atividade, foi possível verificar todo o seu entusiasmo, através de expressões como “Vamos fazer todos os desafios para descobrir mais sobre os animais da selva!” (D.), “Uau!

Estou a adorar este safari!” (I.), e ainda, “Pensava que o leão conseguia correr mais rápido!” (L.). Deste modo, é perceptível que o recurso a metodologias ativas, onde o aluno desenvolve a sua autonomia na procura de conhecimento, bem como a estratégias, nomeadamente a utilização de recursos digitais, capazes de promover o interesse e despoletar a curiosidade de todas as crianças, foi fundamental para a realização de uma prática educativa significativa. Aquando da realização do safari, foram estabelecidos grupos de trabalho para a realização de bilhetes de identidade de alguns animais visualizados, onde foi necessário pesquisar e registar o seu nome científico, o peso, a altura, o habitat natural, a alimentação, a idade média de vida e algumas curiosidades, potenciando a sua autonomia, bem como o trabalho em equipa e a delegação de tarefas, de modo que todos os elementos do grupo participassem na atividade proposta. É de salientar que cada grupo de trabalho teve à sua disposição um computador para a pesquisa de todas as informações necessárias. Após este momento, todos os grupos apresentaram aos restantes elementos da turma o trabalho elaborado, tendo sido pertinente observar a atenção de todos, aquando das apresentações, bem como o seu envolvimento, considerando todo o seu interesse em descobrir mais informações, acerca de cada um dos animais. Assim, foi possível promover um momento de aprendizagens significativas, através da sua autonomia, e compreenderem o papel fulcral que podem desempenhar na sala de aula.

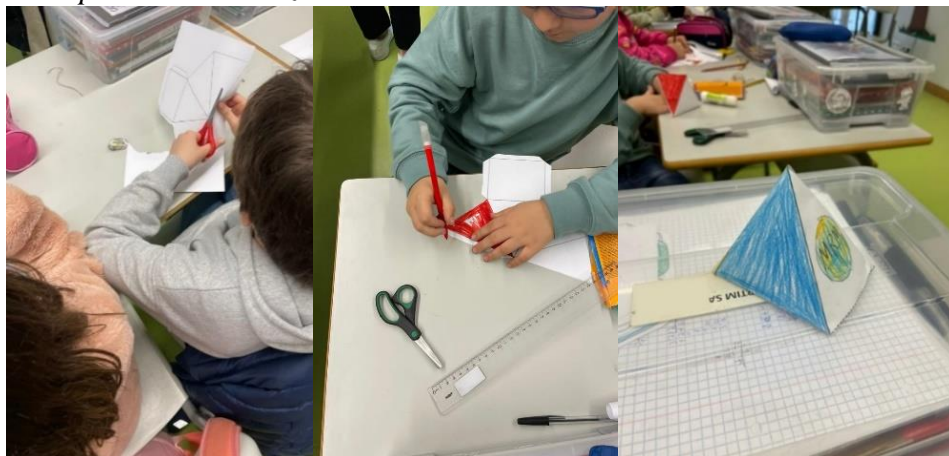
Neste âmbito, considerando ainda a unidade de aprendizagem referente ao continente africano, importa salientar que o país selecionado pela turma para ser alvo da sua análise foi o Egito, e como tal, numa primeira instância, através da plataforma digital *Google Earth*, foi realizada uma visita virtual às pirâmides de Gizé, de modo a analisar algumas características, tais como a sua cor, a forma, o tamanho e o material com objetivo de permitir um maior conhecimento alusivo a um dos monumentos mais célebres do mundo, e do mesmo modo permitir a exploração dos diferentes sólidos geométricos. Importa salientar que antes de ser iniciada a visita, os alunos foram questionados oralmente quanto à localização das pirâmides, o que lá existe, bem como qual o sólido geométrico que é possível observar na estrutura das pirâmides, mobilizando assim os seus conhecimentos prévios. Neste sentido, foi possível verificar que a turma detinha conhecimentos relativos a este monumento, mas demonstrou uma grande curiosidade em visualizar o interior das pirâmides. Posteriormente, foi realizada a visita que careceu de uma grande atenção por parte de todos, visto que era necessário registar o nome do sólido geométrico representado, o número de arestas, faces e vértices, e ainda a figura geométrica representada pela base e pelas faces.

Num momento posterior, atendendo às informações recolhidas, todos os alunos construíram a sua pirâmide, tal como se encontra plasmado na figura 12, através da planificação

de uma pirâmide quadrangular. Posto isto, corroborando as Aprendizagens Essenciais de Matemática, os alunos desenvolveram a sua capacidade para mobilizar os seus conhecimentos prévios matemáticos alusivos aos sólidos geométricos, o seu raciocínio, de modo a perceberem de que modo deveriam proceder à colagem das arestas, de modo a obter a pirâmide visualizada, e ainda a sua capacidade para utilizar diversas representações como forma de apoio ao seu raciocínio (Direção-Geral de Educação, 2021).

**Figura 12**

*Construção das pirâmides de Gizé*



Nesta esfera, a integração das Artes Visuais constituiu um aspeto fundamental, uma vez que na fase correspondente à observação foi possível verificar a dificuldade apresentada por parte de alguns alunos, aquando da elaboração de atividades que incluíssem objetos como tesouras, colas, marcadores e pincéis. Corroborando as Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais, nomeadamente o domínio da Experimentação e Criação, os alunos devem ser capazes de estabelecer o seu próprio sistema de trabalho, onde a experiência e a manipulação de diferentes materiais possibilita um maior desenvolvimento da sua expressividade (Direção-Geral da Educação, 2016). Neste sentido, todos os alunos tiveram a oportunidade de iniciar a construção da sua pirâmide pelo recorte, sendo que tinham estabelecidas, na folha, as linhas orientadoras que deveriam recortar. Posto isto, todos os alunos procederam à decoração livre da sua pirâmide, recorrendo ao uso de materiais distintos, como lápis de cor, lápis de cera e marcadores, tendo sido esta uma estratégia adotada, atendendo à liberdade e autonomia de cada uma das crianças, desenvolvendo assim áreas de competência presentes no PASEO (2017) como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística e o desenvolvimento pessoal e autonomia. Além disso, corroborando as Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais, os alunos integram a linguagem das Artes Visuais e as suas técnicas de expressão, como a pintura e o desenho, manifestam as suas capacidades expressivas e criativas, e ainda são capazes de apreciar os trabalhos concebidos por si e pelos restantes colegas (Direção-Geral da

Educação, 2018). Por último, procederam à colagem de todas as arestas da pirâmide, até obterem o resultado pretendido. Assim, importa salientar quase todos os alunos demonstraram alguma dificuldade neste momento, considerando a minúcia da colagem de todas as arestas, mas rapidamente foi colmatada com o auxílio das estudantes, bem como da professora cooperante.

Neste âmbito, importa, ainda, ressaltar que, de modo a concluir todas as aulas, era realizada uma sistematização e aplicação dos conhecimentos construídos, através de questões alusivas às temáticas abordadas ao longo da aula ou da elaboração de *posters* e infográficos, considerando a articulação de todas as áreas do saber, de modo que todos os alunos fossem capazes de relembrar os conteúdos abordados. Posto isto, uma das estratégias utilizadas passou pelo recurso a jogos didáticos que, em consonância com o defendido por Almeida et al. (2021, p. 2), “o jogo didático deve ser utilizado como forma de simplificar ou até mesmo como um meio de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais “palpável” e atrativo aos discentes”. Assim, a utilização deste recurso despertou sempre um grande interesse e curiosidade na turma, onde todos demonstravam um grande entusiasmo para participar e onde era possível perceber se todos tinham conseguido adquirir os conhecimentos previstos, ao longo da aula, visto que, maioritariamente, os jogos construídos implicavam um elemento ou uma equipa vencedora, o que despoletava sempre uma maior concentração por parte de todos para obterem a pontuação máxima e consagrarem-se os vencedores.

No que concerne à unidade didática referente ao continente europeu, denominada de “4.º D pelo Mundo: será que já sabemos tudo sobre o nosso continente?”, esta apresentava a seguinte questão-problema: “Porque é que alguns países pertencem à Europa, mas não pertencem à União Europeia?”. Deste modo, procedeu-se, num primeiro momento, à análise dos países que constituem a União Europeia, bem como a toda a sua história, a importância do parlamento europeu e dos debates que lá ocorrem, bem como a localização da sua sede. Após a visualização de um debate no parlamento europeu, os alunos demonstraram um grande interesse e curiosidade em realizarem um debate na sala de aula, para que pudessem experienciar um momento semelhante. Assim, o debate teve como temática principal as vantagens e desvantagens de pertencer à União Europeia, onde um grupo argumentou a favor e outro grupo contra. De notar que ainda esteve presente um terceiro grupo, responsável pela tomada de uma decisão, considerando a validade dos argumentos apresentados pelos restantes colegas. Deste modo, a análise das respostas mostra que todos os alunos foram capazes de argumentar segundo o seu ponto de vista, bem como respeitar os seus colegas e a sua vez, e em momento nenhum descentraram a sua atenção da problemática a abordar no debate. Com efeito,

a realização deste debate permitiu uma maior percepção do ponto de vista adotado pelos países da Europa, pertencentes ou não à UE, e acima de tudo possibilitou à turma experienciarem um debate e compreenderem como são tomadas as decisões no parlamento europeu. Neste sentido, corroborando o PASEO (2017), é perceptível que valores como a responsabilidade e integridade, onde o aluno é capaz de se respeitar a si próprio e aos que o rodeiam, a excelência e exigência que permite incutir tanto o seu rigor como a superação, e ainda a sua liberdade, devem ser desenvolvidos para que a promoção de aprendizagens significativas seja possível, e para que o aluno seja um cidadão, tal como afirma Oliveira-Martins et al. (2017, p.15), “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”.

Analogamente, o país selecionado pela turma para ser analisado foi Itália, considerando que, de uma forma unanime, todos apresentaram interesse em descobrir a língua falada neste país, as suas comidas típicas, os seus animais mais característicos, bem como os seus monumentos. Deste modo, foi fundamental recorrer à utilização de uma metodologia ativa, capaz de responder a todas as questões colocadas pelos alunos, e para tal, foi realizada uma atividade com base na Metodologia de Rotação por Estações, onde um dos princípios estabelecidos passa pela definição do número de estações, qual a sua designação, por quantos alunos será constituída e a delimitação do tempo para cada uma das estações. Além disso, o espaço deve ser organizado de modo a permitir a deslocação de todos os alunos pelas estações, e devem ser garantidos todos os recursos didáticos necessários para a realização das atividades selecionadas em cada uma delas, sendo essencial a utilização de pelo menos um recurso digital. (Santos et al., 2019).

Nesta esfera, considerando a diversidade de temas que a turma pretendia analisar, foram estabelecidas seis estações com denominações alusivas a cada uma das temáticas a abordar. Na estação “Um monumento por dia, não sabe o bem que lhe fazia!” foram analisados os monumentos mais célebres desta cidade com o objetivo de reconhecer e também valorizar o património cultural e diferentes vestígios e materiais do passado, como pontes e estátuas, atendendo às AP de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018). Através do recurso à plataforma digital *Metaverse*, que proporcionou uma viagem virtual pelas diferentes cidades e, ainda, a descoberta de curiosidades relativas a cada um dos monumentos em análise foi possível recorrer a diferentes instrumentos para pesquisar, descrever e validar informação, considerando diferentes fontes documentais (PASEO, 2017). Além disso, a utilização da plataforma *Google Earth*, também permitiu a descoberta da localização geográfica de cada uma das cidades, bem como a análise detalhada de cada edifício. A estação “Filho de italiano, italiano sabe falar” pretendia a exploração da língua italiana através de jogos didáticos, nomeadamente o *Duolingo*,

que permitiu a aprendizagem de palavras e frases em italiano e que despoletou um grande interesse nos alunos, visto que uma grande parte passou a utilizar esta plataforma para aprender línguas distintas. Já na estação “Mais olhos que barriga”, os alunos realizaram a conversão de uma receita de pizza para 10 pessoas, atendendo às unidades de medida anteriormente analisadas, e procederam à representação de frações distintas, através de fatias de pizza. No que concerne à estação “Hinos passados não movem nações”, esta pretendia a exploração da história do hino italiano, bem como a sua audição. Após esse momento, os alunos deveriam ser capazes de responder a um conjunto de questões relativas à temática alvo da sua análise. Na estação “Animais, animais, espécies à parte”, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a plataforma digital *Polisphone*, através da audição dos diferentes animais deste país e de corresponder corretamente a imagem do animal ao respetivo som que produz, com o objetivo de transformar toda a informação em conhecimento, através da utilização de uma plataforma digital (PASEO, 2017). É de notar que a turma nunca tinha recorrido a esta plataforma, aquando da realização de atividades, e demonstrou um grande entusiasmo e desejo de a utilizar numa próxima atividade. Por último, a estação “Para bom entendedor, uma bandeira basta” tinha como principal objetivo a pesquisa da bandeira italiana e a sua representação através da plataforma digital *Pixelart*, e ainda a realização do jogo da memória, considerando as bandeiras da União Europeia, já exploradas anteriormente.

Neste âmbito, importa salientar a relevância e pertinência da realização da desta atividade (figura 13) com a turma, uma vez que foi possível desenvolver um conjunto de competências de trabalho em equipa como a cooperação, a ajuda, o respeito pela opinião do outro, confiança, bem como a gestão do tempo para a dinamização de todas as atividades. Corroborando Roldão (2007), a realização de trabalhos em grupo permite uma interação entre todas as crianças, de modo a potenciar a partilha de ideias e saberes e os seus modos distintos de ver o mundo que os rodeia, permitindo assim, ampliar o conhecimento de todos os alunos, atendendo à intencionalidade educativa necessária. Concomitantemente, cabe ao profissional de educação desenvolver um conjunto de estratégias, nomeadamente através da utilização de metodologias ativas, capazes de despoletar nos seus alunos todas estas competências essenciais à sua vida, tanto pessoal como profissional.

### Figura 13

*Análise da cultura italiana através da Metodologia de Rotação por Estações*



No que concerne à unidade didática referente ao continente oceânico, esta denomina-se de “4.º D pelo Mundo: uma viagem ao outro lado do Mundo!”, e cuja questão-problema foi “Porque é que a Oceânia é um continente tão diferente de todos os outros?”. Concomitantemente, foi fundamental realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos referentes ao continente em análise, uma vez que, segundo Leite (2012), é essencial que as atividades partam dos saberes prévios das crianças para que estas sejam capazes de atribuir uma maior relevância e significado às novas aprendizagens. Para tal, através da plataforma digital *Mentimeter* e do código QR disponibilizado, os alunos acederam à plataforma e a completaram a seguinte frase: “Quando penso na Oceânia, penso em...”, utilizando apenas três palavras-chave. Como todos tiveram a oportunidade de analisar as palavras escritas pelos restantes elementos da turma, através da sua projeção, rapidamente perceberam que as palavras mais escritas foram “mar”, “animais” e “canguru”. Posto isto, os alunos foram convidados a ouvir um áudio alusivo ao fundo do mar e aos sons que cada uma das espécies reproduzem, tendo sido estabelecido um momento de diálogo orientado com questões como “Conseguiram pensar em algum animal que aqui vive? Se sim, qual?”, “Como é que imaginam o fundo do mar?”, “Conhecem alguma espécie que lá vive?”, onde alguns alunos fizeram referência aos corais e ao facto da sua aparência ser bastante apelativa, atendendo à sua diversidade de cores.

Num momento seguinte, os alunos analisaram as características de um coral com vida e sem vida, ouvindo os sons que produzem, em ambos os estados, percecionando as cores que apresentam, os diferentes tamanhos e a sua alimentação, de modo a compreender a importância da sua preservação, uma vez que a poluição marítima constitui um grande entrave à vida destas espécies. Por conseguinte, foram elaborados um conjunto de corais, através de espuma de isolamento, de modo a representar os corais visualizados, atendendo à sua forma e tamanhos

distintos, atendendo à importância da exploração das diferentes possibilidades expressivas dos materiais e também da utilização de vários processos, aquando do registo dos conhecimentos adquiridos, de acordo com as AE das Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018). De seguida, a pares, os alunos procederam à sua pintura (figura 14), através de pincéis e tintas, e é de salientar toda a sua minúcia e atenção por forma a representar o mais semelhante possível os corais apresentados. Neste sentido, a atividade realizada permitiu, mais uma vez, o desenvolvimento de competências de trabalho que envolvessem a dinâmica de grupo, bem como a perícia das Artes Visuais e do desenvolvimento da sua motricidade fina. Assim, em jeito de reflexão, foi também possível perceber que o envolvimento de todos os elementos da turma, atendendo à novidade que foi para todos a utilização dos materiais acima descritos, despoletou uma maior agitação, que rapidamente foi colmatada através de um momento de diálogo entre todos, de modo a minimizar o barulho presente na sala de aula.

**Figura 14**  
*Pintura de corais*



Ainda referente à unidade didática da Oceânia, importa salientar que também foi analisado o povo mais antigo da Austrália, o povo aborígene. Esta análise surgiu de um comentário realizado por uma das alunas, aquando da exploração do seu livro alusivo aos continentes do mundo, que fazia referência a este povo. Assim, toda a turma despertou um grande interesse por conhecer as suas tradições e costumes, e como tal, foram convidados a ouvir uma melodia criada pelo primeiro povo a habitar este país, tendo sido questionados, posteriormente, sobre esta tribo.

Neste sentido, a turma visualizou, ainda, um vídeo alusivo às tradições e costumes deste povo, considerando um guião orientador com um conjunto de questões, tais como “Quais as tradições e costumes que conseguiram observar?”, “Parece-vos que este povo está bastante associado à natureza? Se sim, porquê?”, “Há quantos anos existem na Austrália?”, que deveriam

ser respondidas até ao final do vídeo. De seguida, após um diálogo para obter resposta a todas as questões registadas, os alunos realizaram um trabalho de pesquisa, em pequenos grupos, através dos *tablets* disponibilizados, considerando um guião orientador onde deveriam constar a denominação dos instrumentos e acessórios utilizados por esta tribo, aquando da visualização do vídeo mencionado no momento anterior. Assim, este momento foi capaz de promover a sua autonomia, de modo a encontrarem as respostas à questão que lhes foi colocada. Além disso, tiveram de estabelecer uma boa dinâmica e interação entre o grupo para que todos tomassem conhecimento das informações necessárias. Analogamente, após a recolha da informação e da análise dos instrumentos e acessórios do povo aborígene, todos os alunos procederam à elaboração das coroas utilizadas por esta tribo, através de recortes de cartolinas, colagem de penas, e da sua decoração (figura 15). No final, todas as crianças apresentaram aos seus colegas o resultado final e partilharam quais as suas inspirações para a decoração da sua coroa. Deste modo, a oportunidade proporcionada de vivenciar aspetos de uma cultura distinta da nossa foi essencial para que todos possam compreender a diversidade cultural existente no mundo, bem como a necessidade da sua valorização por parte de todos nós. Além disso, verificou-se também a sua importância, através de expressões como “Os meus pais não sabem que este povo existe, de certeza! Quando chegar a casa já lhes vou contar.” (L.), tendo sido esta uma aprendizagem significativa para todas as crianças. Posto isto, após o comentário de uma criança “Podíamos desenhar o que vimos no vídeo para mostrar aos pais no final do projeto” (M.), todos os alunos registaram em pequenas telas uma característica explorada num dos momentos anteriores da aula (figura 15), através de marcadores e lápis de cor. De notar que os desenhos realizados incidiram muito nos instrumentos observados, o *didgeridoo* e o *boomerang*, e também nas roupas vestidas por esta tribo.

### Figura 15

*Atividades alusivas ao povo aborígene*



Neste sentido, aquando do término do projeto, foi proporcionado a todos os alunos dois workshops distintos, considerando a temática abordada ao longo de todo o projeto. Assim, o primeiro workshop foi destinado ao continente africano, e a turma teve a oportunidade de aprender um estilo de dança característico deste continente, o Kuduro. Por outro lado, o segundo workshop fez referência ao continente asiático, onde procederam à elaboração de origamis. De notar que estes workshops foram realizados, atendendo ao interesse que todas as crianças sempre demonstraram por estes dois continentes, e para possibilitar um momento de articulação de três subdomínios da Educação Artística, sendo eles as Artes Visuais, a Música e a Dança. Concomitantemente, foram explorados os três domínios comuns a todas elas, a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação (Direção-Geral da Educação, 2016).

Analogamente, ao longo de toda a concretização deste projeto, as TIC desempenharam um papel fulcral, aquando da realização de diversas atividades. Na fase correspondente à observação, foi possível identificar o interesse que todos os alunos demonstraram pela utilização de recursos tecnológicos, como os computadores e os *tablets*. Assim, atendendo aos recursos disponibilizados no contexto escolar, foi essencial a sua utilização, colocando o aluno no centro da aprendizagem e potenciando momentos de pesquisa e partilha de informação, bem como de trabalho em grupo. Em consonância com o defendido por Graça et al., (2021, p.27), “a competência digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital”, quer isto dizer que foi fundamental para a estudante a procura de novos recursos digitais, plataformas e estratégias, de modo a desenvolver não só a sua literacia digital, mas também competências associadas ao trabalho de grupo, à identificação, compreensão e resolução de problemas, à autonomia e cooperação e à sua criatividade, permitindo ao aluno assumir uma postura central no seu processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito da fase IV da MTP, a avaliação e divulgação, com enfoque na avaliação, é de notar que, aquando da finalização do projeto, foi proposto às crianças que registassem os momentos e atividades que mais gostaram ou que consideraram mais significativos, através de desenhos e pequenas palavras/ frases, construindo assim um mural alusivo ao projeto, plasmado na figura 16. Neste sentido, esta atividade constituiu, de igual modo, um momento pertinente de reflexão, sendo possível verificar que em todos os continentes foram selecionadas várias atividades distintas. A par disso, dado todo o seu entusiasmo, este momento culminou num momento de diálogo entre todos, onde foi possível relembrar todo o projeto desenvolvido, aquando da partilha tanto das atividades como dos conhecimentos adquiridos, ao longo dos

meses, através de expressões como “Fiquei a saber muitas coisas sobre todos os continentes, não sabia tantas” (T.), “Afinal tínhamos muito para aprender sobre a Antártida” (B.), “Os meus pais também ficaram a saber mais sobre todos os continentes” (M.). Assim, esta fase permite uma reflexão, não só do trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também de todo o papel desempenhado pelo professor, de todas as informações recolhidas, e posteriormente, do conjunto de competências adquiridas. Não obstante, deve ser igualmente vista como um momento que visa a formulação de novas ideias e hipóteses, onde o professor reflete sobre as estratégias adotadas, com vista a melhorar o seu desempenho (Vasconcelos et al., 2011).

Analogamente, urge a necessidade de salientar a relevância de todos os momentos de diálogo estabelecidos com a professora cooperante, tanto no sentido de avaliar as estratégias e recursos utilizados e as metodologias postas em prática, como na reflexão da relevância de cada uma das unidades didáticas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e transversais a todas as áreas de conteúdo, que, por sua vez, possibilitaram o desenvolvimento holístico de todos os alunos, atendendo às suas necessidades e dificuldades. De salientar, que a interdisciplinaridade foi fundamental e encontrou-se sempre no centro da ação, dada a sua relevância e pertinência, já explanada no capítulo I.

### **Figura 16**

*Mural construído pelos alunos*



Nesta esfera, considerando agora a fase da divulgação, explanada no capítulo I, foi fundamental atribuir respostas às sugestões dos alunos, aquando dos comentários “Podíamos fazer uma exposição para mostrar tudo o que fizemos” (D.), “Devíamos mostrar aos pais tudo o que fizemos!” (L.), “Podíamos convidar as outras turmas do 4.º ano para virem à exposição!” (B.). Corroborando Edwards et al. (1999), a divulgação deve ser vista como um meio simbólico capaz de reconhecer tudo aquilo que foi conquistado e apreendido, visto que possibilita uma sistematização e visualização de todo o trabalho concebido. Assim, foi fundamental estabelecer de que modo iria ser divulgada a exposição (figura 17), tanto para as restantes turmas do 4.º ano de escolaridade como para as respetivas famílias, tendo sido a estratégia adotada a elaboração de um convite. Em consonância com a Direção-Geral da Educação (2016, p. 10),

deve ser promovida uma “consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar”. Deste modo, numa primeira instância foi essencial questionar os alunos quanto à estrutura que contempla o convite e estabelecer, em grande grupo, quais os aspetos a considerar. Após a sua elaboração, os alunos dirigiram-se, em pequenos grupos, às respetivas salas das restantes turmas do 4.º ano de escolaridade para procederem à leitura do convite. Aquando do convite aos seus familiares, cada criança registou no seu caderno diário o convite e apresentou-o em casa para os seus pais e restante família. Além disso, a professora cooperante enviou um email a todos os encarregados de educação, de modo a tomarem conhecimento da exposição a realizar.

No que diz respeito à organização da exposição, importa salientar que esta divulgação foi realizada na sala de aula, por todos os elementos da turma, tanto para a comunidade escolar como para as respetivas famílias. Analogamente, é de notar que a sala de aula foi organizada em seis secções distintas, correspondentes a cada um dos continentes analisados, sendo que em cada uma estavam presentes as atividades mais significativas para a turma, tendo sido esta uma decisão tomada em grande grupo. Não obstante, importa salientar que num momento anterior à exposição, foi estabelecida a organização tanto dos grupos de trabalho, como de todas as atividades a apresentar. Assim, cada um dos alunos tinha a tarefa de mobilizar os seus conhecimentos, de modo a partilhar tudo aquilo que aprendeu com cada uma das atividades expostas, aquando da concretização deste projeto. É de notar que a adesão, tanto pelas restantes turmas, como pelas famílias foi bastante, e que todos demonstraram um grande interesse em conhecer e perceber todas as atividades elaboradas, ao longo dos meses de trabalho. Concomitantemente, todos os alunos perceberam a relevância do seu papel perante todos aqueles que passaram pela exposição, tendo sido fundamental para percecionarem e valorizarem toda a sua relevância para a concretização de todo este projeto. Em consonância com o defendido por Tavares (1992, p.54), “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte”, quer isto dizer que tanto a família como toda a comunidade escolar assumem um papel fulcral para o desenvolvimento das crianças.

Em consonância com o defendido por Mata & Pedro (2021), as famílias, mais concretamente os pais, são consideradas figuras muito significativas para as crianças sendo fundamental todo o seu envolvimento em qualquer um dos níveis de ensino, quer na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e por esse motivo foi fundamental envolver as famílias, ao longo de todo o projeto, nomeadamente através da realização dos jogos didáticos apresentados em aula, dos vídeos visualizados e até mesmo dos diversos desafios propostos,

para que tivessem a oportunidade de acompanhar as temáticas abordadas e fosse promovido, de igual modo, um momento de partilha entre os alunos e respetivas famílias. Analogamente, foi visível toda a alegria e entusiasmo que os alunos demonstraram quando foi estabelecido que as suas famílias poderiam visitar a exposição. Além disso, importa salientar que a comunicação acessível estabelecida entre a professora cooperante e todos os encarregados de educação facilitou toda a integração das famílias, uma vez que, logo num momento inicial, todos tomaram conhecimento do projeto “4.º D pelo Mundo!”, não só pela professora cooperante, mas também por todas as crianças que, ao longo dos meses, foram partilhando diversos momentos com as suas famílias, tanto os conhecimentos adquiridos como os recursos e plataformas utilizadas em todas as aulas.

### **Figura 17**

*Exposição do projeto "4.º D pelo Mundo"*



Considerando o término deste projeto, importa refletir sobre a sua pertinência, tanto para todos os alunos como para a estudante. Deste modo, importa salientar as potencialidades verificadas aquando do desenvolvimento holístico das crianças, tendo sido proporcionado um conjunto de experiências significativas, de modo a permitir o contacto com realidades distintas. Numa fase inicial do projeto, um dos principais objetivos definidos passou pela consciencialização de todas a turma, atendendo à diversidade cultural que seria presenciada, ao longo da análise de todos continentes. Do mesmo modo, a necessidade da visualização e, acima de tudo, da experimentação, possibilitando uma viagem na sala de aula por diferentes países do mundo. Além disso, foi promovido o seu pensamento crítico, a sua capacidade para questionarem tudo o que os rodeia, bem como a sua capacidade argumentativa. Neste sentido, o desenvolvimento deste projeto, atendeu à utilização de metodologias ativas, através da articulação de diferentes áreas do saber numa perspetiva transdisciplinar, promovendo aprendizagens significativas na criança e fomentando o desenvolvimento de competências

essenciais para a sua vida futura, como a sua capacidade comunicativa e o seu poder de argumentação, a sua dinâmica em grupo e a sua visão crítica do mundo.

Nesta esfera, foi igualmente pertinente para a mestranda, uma vez ter sido confrontada com a necessidade de realizar práticas inovadoras e com intencionalidade educativa, capazes de despertar interesse e curiosidade nos alunos, e acima de tudo, capazes de colmatar as suas necessidades e dificuldades. Ser capaz de colocar o aluno como figura central no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando distintos recursos, tanto analógicos como digitais, para a construção do seu próprio conhecimento, foi um desafio que contribuiu para a sua profissionalidade docente (Quadros-Flores et al., 2012).

## **METARREFLEXÃO**

Considerando o término desta etapa formativa que advém de um crescimento pessoal e profissional, e que futuramente dará lugar à formação contínua, importa um olhar síntese de todo o percurso desenvolvido, ao longo da PES. Este momento de retrospectão os desafios, dificuldades e até mesmo as expectativas depositadas no início da PES foram superadas.

Neste sentido, é de notar que todo o percurso realizado foi fruto de um processo de aquisição de competências e conhecimentos, valores e atitudes, de modo a tornar possível o desenvolvimento de práticas significativas, com intencionalidade educativa e transversais a todas as áreas do saber. Assim, foi fundamental a adoção de uma postura crítica e reflexiva, capaz de corresponder ao nível de exigência necessário, bem como a todos os interesses, necessidades e dificuldades encontradas. Analogamente, as práticas educativas concebidas, em ambas as valências, permitiram um contacto com a realidade alusiva à profissão e foi capaz de proporcionar um crescimento tanto pessoal como profissional à estudante, atendendo à necessidade da construção da sua identidade enquanto profissional de educação.

Analogamente, ao longo de todo este percurso, o principal objetivo passou pelo cumprimento de princípios estabelecidos na Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada como a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, ao longo de ambas as práticas educativas, o estabelecimento de uma visão inclusiva, atendendo à diversidade de crianças, a construção de uma atitude profissional baseada na reflexão e investigação, bem como a planificação e avaliação da ação educativa, atendendo sempre aos interesses, necessidades e dificuldades de todas as crianças (Ribeiro, 2022).

Assim, estes objetivos contemplam aquela que é a missão da Educação, responder a todas as exigências a que a atualidade nos propõe, construir competências e conhecimentos significativos a todas as crianças, evitando assim uma postura transmissiva, permitir ao aluno assumir uma posição central naquele que se designa pelo seu processo de ensino-aprendizagem, e acima de tudo, ser capaz de identificar todas as crianças como cidadãos ativos e participativos, escutando sempre as suas vozes. Concomitantemente, valorizar, de igual modo, a integração de todos os recursos didáticos, analógicos e digitais, e relevar sobretudo os últimos pelas suas inúmeras potencialidades, dada a era digital que nos encontramos, valorizar o ato de brincar e a sua importância para o desenvolvimento holístico da criança, valorizar o papel atribuído à criança, próprio do ser humano, de modo a despoletar o gosto pela aprendizagem, pela escola e por tudo aquilo que ela envolve, desenvolvendo competências associadas à resolução de

problemas, ao trabalho colaborativo, ao respeito pelo outro e pela sua opinião, a partilha e a comunicação entre todos aqueles que a rodeiam.

Nesta esfera, ao longo de toda a PES, foi possível experienciar duas valências distintas, de modo a analisar diferentes contextos e rotinas, bem como níveis de dificuldade e exigência. Acima de tudo, foi possível vivenciar momentos muito significativos e valorizar, ainda mais, o papel desempenhado pelo profissional de educação, bem como o papel fundamental que é capaz de deter na vida de tantas crianças.

Em consonância com o defendido por Lopes da Silva et al. (2016, p.9), urge a necessidade de encarar a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades”, quer isto dizer que no decorrer de todo este ano letivo foi crucial valorizar todas as crianças, compreendendo e valorizando todas as suas singularidades. Além disso, estabelecer uma relação de confiança e entreajuda com todas elas, de modo a proporcionar um clima de aceitação e respeito. Não obstante, valorizar o papel de ambas as docentes cooperantes que, desde o primeiro momento, se mostraram prestáveis a esclarecer qualquer questão, que proporcionaram diversos momentos de diálogo fundamentais para a definição de estratégias a adotar, para um maior e melhor conhecimento de todas as crianças, e ainda, para o estabelecimento de uma relação de cooperação e colaboração essencial, ao longo de toda a PES.

Analogamente, é de notar a pertinência da metodologia que orientou todas as práticas educativas, a metodologia de Investigação-Ação, promovendo um olhar crítico e indagador relativamente a todas as ações desempenhadas, procurando sempre uma resposta em torno dos interesses e necessidades das crianças. Concomitantemente, esta metodologia ativa permitiu perceber a sua importância, aquando da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que as crianças já detêm conhecimento acerca desta metodologia, mas também do respeito por todas as diferenças, promovendo assim a inclusão. Assim, foi possível verificar a aprendizagem, considerando a articulação de distintas áreas do saber, onde as crianças desenvolveram, nomeadamente, competências de trabalho de grupo e de literacia digital.

Neste âmbito, valorizar ainda todo o trabalho colaborativo realizado entre o par pedagógico, as professoras cooperantes, as supervisoras institucionais, bem como todos os elementos de ambas as instituições que colaboraram e permitiram o enriquecimento de todos os conhecimentos da estudante, enquanto futura profissional de educação, bem como da sua prática e experiência necessária, capaz de ser adequada a cada grupo/turma e contexto. Além disso, todo este percurso permitiu despoletar um sentimento ainda maior de carinho e amor à

profissão e tudo aquilo que ela envolve, sabendo sempre que o esforço e a dedicação valerão sempre a pena, em prol da felicidade de cada uma das crianças que por nós passa.

Em jeito de conclusão, importa ainda salientar a pertinência da elaboração deste documento, considerando a descrição e reflexão que possibilitou, no decorrer de toda a PES, bem como da aquisição de novos conhecimentos, aquando da pesquisa e análise de referenciais teóricos e legais, capazes de sustentar as ações e estratégias adotadas pelo profissional de educação. Importa salientar, ainda, que ao longo de todo este percurso foi possível contactar com diversos profissionais de educação com perfil duplo, e perceber todo o processo de desenvolvimento natural da criança e compreender todo o valor e impacto que detêm nas suas vidas, uma vez que estão presentes no momento da sua transição e desenvolvem um conjunto de estratégias para permitir uma continuidade educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez. ISBN:978-852-4-90922-1
- Almeida, F., Oliveira, P. & Reis, D. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10 (4), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309>
- Antunes, M. (2001) *Teoria e Prática Pedagógica*. Instituto Piaget. ISBN: 972-771-399-8.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), (pp.91-110). <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20e%20ss%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Belo, J. (1999) *Para uma teoria política da educação- Atualidade do pensamento filosófico, pedagógico e didático de Delfim Santos*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. ISBN: 972-31-0857-7
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In R.M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). *Bioecological theory of human development*. In *International Encyclopedia of the Social, & Behavioral Sciences*, Sage Publications, (pp. 6963-6970).
- Bruner, J. (1960) *O Processo da Educação*. Edições 70. ISBN 972-44-0976-7

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN, 978 972.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-26-0665-1.
- Caetano, A. (2019). *Ética na investigação-ação-alguns apontamentos de reflexão*. Estreia Diálogos, 4(1), 53-73.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N., (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico*. Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-8353-38-3
- Cardoso, C., Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Editorial Presença. ISBN: 978-972-2-30172-5
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz, Editores.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabalza, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. Editora Ática. ISBN:85-08-06197-8
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Cosme, A., (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Dahlberg, G., Rinaldi, C., Forman, G. & Fyfe, B. (2015). *A documentação pedagógica como um processo integrado de observação, reflexão e comunicação* in C., Edwards, L., Gandini & G., Forman (Org), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*, pp. 229-273, Penso Editora.
- Damasceno, M., & Duarte, A. (2008). *Escola, família e aprendizagem: uma articulação possível*. *Revista de Psicologia*, 2(6), 31-43. <https://doi.org/10.14295/online.v2i6.140>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Diogo, F. & Matos Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística-Música do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Dança do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_danca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Artes Visuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_4.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf)

Dubovik, A., & Cippitelli, A. (2018). *Construção e construtividade. Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Phorte Editora. ISBN: 978-857-6-55731-9.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto Editora.

Fartes, V., & Gonçalves, C. (2009). *Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil*. Educação, Sociedade & Cultura, 29, 109-124.

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. ISBN:978-972-31-1433-1
- Fonseca, K. (2012). *Investigação- Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 N° 2, setembro / dezembro 2012 – ISSN 2182-598X
- Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34472-4
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 1-31.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Freire, P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (43.ª ed.). Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: o trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Artmed Editora. ISBN:978-857-3-07042-2
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Goldschmied, E., Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-437-8.

- Goldschmied, E. (2013). *Educar en la escuela infantil*. Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-8063-552-3
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3).
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, Á. (2010). *Avaliação- Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI. ISBN: 978-972-9048-44-9.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. 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>
- Hamido, G., Azevedo, N. (2013). *Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares*. Interações, 27, 2. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1977). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget Lisboa. ISBN: 978-972-8-32924-2
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. ISBN: 972-742-113-X
- Kleinman, P. (2021). *Psicologia- Tudo o que precisa de saber*. Jacarandá Editora. ISBN: 978-989-8-85735-4
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. ISBN 10: 84-7827-292-5
- Libaneo, J. (2006). *Didática*. Cortes Editora. ISBN: 978-852-4-90298-7.
- Leite, C., (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, 7, 20-26.
- Leite, C., (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.

- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- 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. ISBN: 978-972-742-466-5
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). *As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. Revista de estudos e investigación en psicología y educación, 13, 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F. Tenreiro; Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Micheletto, I. & Levandovski, A., (2008). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação*. UENP. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>
- Mizukami, M., (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. ISBN:85-12-30350-6
- 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*. República portuguesa.

- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro. Sedução ou Inquietação? As Novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto Editora. ISBN:972-0-34215-3.
- 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*, 141-160. Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, 4.<sup>a</sup> ed., pp. 25-60. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, 4.<sup>a</sup> ed., pp. 61-108. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. Porto Editora.

- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34122-X
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12<sup>a</sup>). AMGH Editora Ltda.
- PAA, 2022/2023. Projeto Anual de Atividades do Agrupamento M.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para inovar; inovar formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC, pp.91- 98. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Ribeiro, D. (2000). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. In I. Alarcão (Org) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp.87-96. Porto Editora. ISBN: 972-0-34734-1
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2011). *A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico*. 6.<sup>a</sup> Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, pp.440-445. Chaves. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA.

- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roncarelli, I., Stecanela, N. & Pauletti, F. (2021) *Docência em movimento: a transitividade no fazer docente*. Educação, 46 (1), 1-18. <https://doi.org/10.5902/19846444440170>
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Noesis, 79, pp.52-57. ISO 690
- Santos, F., de França Silvério, A., & Santos, A. (2021). *Literatura infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas potencialidades*. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), 7(2), 270-295
- Santos, A., Dias, M., Merigute, M., Romanha, W., Passos & M., Sondermann, D. (2019). *Sala de aula invertida e rotação por estações: aplicação no projeto social grupo bizu de prova*. Revista de Educação à Distância, 6 (2), 1-20. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/465/470>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Ministério da Educação. ISBN: 978-972-742-267-8
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós. ISBN:84-7509-730-8
- Simões, A., & Sapeta, P. (2018). *Entrevista e observação. Instrumentos científicos em investigação qualitativa*. Investigación Cualitativa, 3(1), 43-57.

- União Europeia (2020). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Serviço das Publicações da União Europeia, 1-40. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d5c4b523-db7b-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-pt>
- Tavares, J. (1992). Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. CIDINE.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora. ISBN: 0-87120-512-4
- UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.
- UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê português para a UNICEF, 23-25. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-339-2.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

## DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Decreto-lei n.º 6/2001, de 28 de janeiro de 2001. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 17/ 2016, de 4 de abril de 2016. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da educação. (2007). Diário da República: I-A série, n.º 38. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Publica em anexo os "Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência".

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Aprova o regime jurídico da

habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Presidência da República. Lisboa. Aprova a Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. da Assembleia da República. Diário da República n.º 34/1997, Série I de 1997-02-10. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

PEAM. (2021/2025). Projeto Educativo do Agrupamento M.

PC, 2022/2023. Planificação Curricular do Agrupamento M.

Ribeiro, D. (2022). Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

M

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

**Relatório de Estágio**  
Jéssica Filipa Salvador Lopes

