

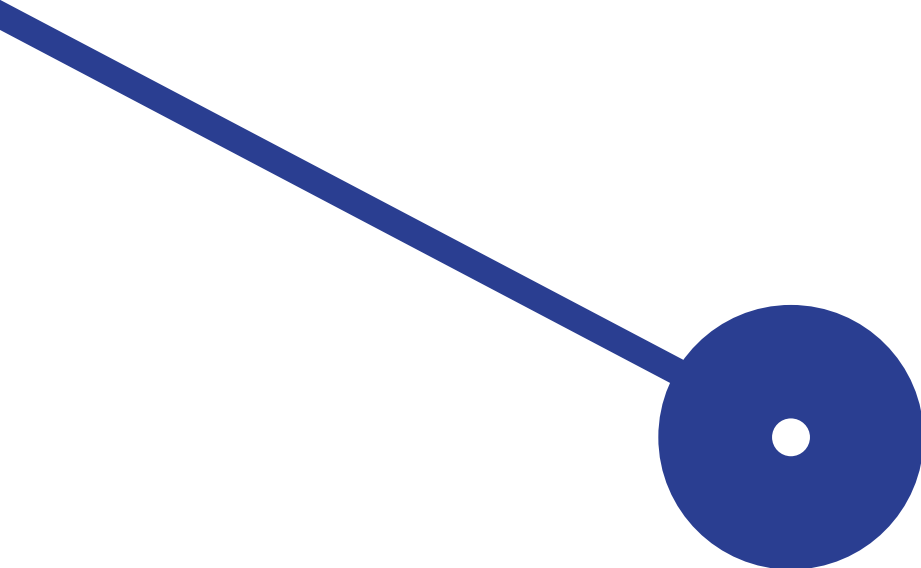
M

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

# Relatório de Estágio

Filipa dos Santos Oliveira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Filipa dos Santos Oliveira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

*“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos.”*

Paulo Freire, (s.d.)

## **AGRADECIMENTOS**

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

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

Por isso, quero agradecer...

Aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente e acreditaram em mim mesma quando eu própria duvidava. Obrigada pelo amor, pela escuta atenta, pelas palavras de encorajamento nos momentos de incerteza e pelo exemplo de resiliência e dedicação que sempre me transmitiram.

Ao meu irmão e à minha cunhada, obrigada por estarem sempre presentes, pelas palavras certas nos momentos certos e por se orgulharem do meu caminho com tanto carinho.

Ao meu namorado, por seres o meu porto seguro. Agradeço o carinho, a compreensão e a paciência inestimável, especialmente nos momentos de maior exigência. Obrigada por estares sempre ao meu lado.

À minha família, que sempre se mostrou orgulhosa do meu percurso e das minhas conquistas. Obrigada por todos os momentos de convívio e leveza durante este percurso.

Às minhas amigas, que partilharam comigo esta viagem académica, agradeço cada momento, cada conversa e cada partilha. O vosso apoio constante, a vossa empatia e a vossa amizade tornaram esta caminhada muito mais leve, significativa e memorável.

Ao meu par pedagógico, deixo um agradecimento genuíno e sincero pelo trabalho colaborativo, pela entreaajuda constante e por todo o profissionalismo e dedicação com que partilhaste esta etapa. Crescemos juntas, apoiando-nos mutuamente e levo comigo muitos momentos que ficarão na memória e no coração.

Agradeço, ainda, ao professor e à educadora cooperantes, pela disponibilidade, orientação, partilha de saberes e experiências e por me permitirem crescer num ambiente tão rico e desafiante. Às supervisoras institucionais, pelo acompanhamento atento, sugestões construtivas, incentivo constante ao longo de todo o percurso e pelas reflexões que me ajudaram a repensar e a melhorar continuamente a minha prática.

E, por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar. Foram vocês que deram sentido ao que aqui se construiu. Obrigada pelos vossos sorrisos, pela vossa curiosidade contagiante, pelas perguntas inesperadas e pelas aprendizagens que, sem saberem, me proporcionaram. Obrigada por me ensinarem, diariamente, o verdadeiro significado de educar com sensibilidade, empatia e alegria.

A todos, o meu mais sincero e sentido obrigada!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório incide sobre o percurso formativo desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto, sendo um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre. O presente documento reflete as experiências pedagógicas vividas nos dois contextos educativos, destacando a construção de práticas sustentadas em referenciais teórico-legais, numa perspetiva socioconstrutivista e holística. A prática foi orientada pela Metodologia de Investigação-Ação (I-A), possibilitando uma postura crítica, reflexiva e ética, apoiada num ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão. Na Educação Pré-Escolar, foi desenvolvido o projeto “Amigos do Mundo”, centrado nos interesses das crianças e com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), promovendo aprendizagens significativas e interligadas em várias áreas do saber. No 1.º Ciclo, foram mobilizadas metodologias ativas como a Aprendizagem Cooperativa (AC) e a Rotação por Estações. O envolvimento das famílias e a colaboração entre todos os intervenientes — par pedagógico, docentes cooperantes, crianças/alunos e supervisoras — assumiu um papel central, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e inovadoras. Ao longo do processo, foi promovido o desenvolvimento da identidade profissional da mestranda, enquanto educadora e professora crítica, comprometida com uma ação docente consciente, participativa e transformadora.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia Trabalho de Projeto; Aprendizagem Cooperativa.

## **ABSTRACT**

This report focuses on the formative path developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, part of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic of Porto, being an essential requirement for obtaining the Master's degree. This document reflects the pedagogical experiences lived in both educational contexts, highlighting the construction of practices grounded in theoretical and legal frameworks, within a socioconstructivist and holistic perspective. The educational practice was guided by the Action Research methodology, fostering a critical, reflective, and ethical posture, supported by a systematic cycle of observation, planning, action, and reflection. In the context of Pre-School Education, the project "Friends of the World" was developed, based on children's interests and rooted in the Project-Based Learning methodology, promoting meaningful and cross-curricular learning. In Primary Education, active methodologies such as Cooperative Learning and Station Rotation were implemented. The involvement of families and collaboration among all participants — pedagogical pair, cooperating teachers, children/students, and supervisors — played a central role, contributing to the development of inclusive and responsive educational practices. Throughout this process, the student teacher's professional identity was shaped, affirming her as a critical and engaged educator, committed to a conscious, participatory, and transformative teaching practice.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Project-Based Learning; Cooperative Learning.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Jogo para constituição dos grupos cooperativos .....	53
Figura 2 - Momento de realização do jogo lúdico .....	54
Figura 3 - Momento de realização da ficha de consolidação.....	56
Figura 4 - Momento de verificação de grupo .....	57
Figura 5 - Votação do nome para a divulgação do projeto .....	59
Figura 6 - Apresentação do vídeo aos encarregados de educação .....	60
Figura 7 - Pintura do mapa-mundo.....	66
Figura 8 - Construção das bandeiras.....	66
Figura 9 - Construção do cartaz “O que sabemos?” .....	67
Figura 10 - Construção do cartaz “O que queremos saber?” .....	68
Figura 11 - Construção do Passaporte Cidadão do Mundo.....	68
Figura 12 - Votação para o nome do projeto.....	69
Figura 13 - Pesquisa e apresentação em grupos colaborativos sobre o clima e o mar .....	70
Figura 14 - Exploração das diferentes línguas com o Polisphone .....	71
Figura 15 - Exploração e partilha das comidas preferidas .....	72
Figura 16 - Votação, confeção e registo da receita eleita .....	73
Figura 17 - Construção do cartaz “O que aprendemos?” .....	74
Figura 18 - Painel do projeto “Amigos do Mundo” .....	75
Figura 19 - Passaporte Cidadão do Mundo .....	76
Figura 20 - Padlet “O Mundo da nossa sala” .....	77
Figura 21 - Divulgação do projeto à sala 2.....	78
Figura 22 - Produções das crianças em desenho livre .....	79

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

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividades Extracurriculares

**AO** – Assistentes Operacionais

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**1.º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MTP** – Metodologia Trabalho de Projeto

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**PAA** – Plano Anual de Atividades do Agrupamento

**PAEPE** – Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar

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

**TEA** – Perturbação do Espectro de Autismo

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UC** – Unidade Curricular

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. A EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS, PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	4
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	16
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	24
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	31
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	31
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	32
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	45
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	49
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO....	49
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	63
METARREFLEXÃO .....	81
BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	94

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de PES, componente essencial do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação do Porto. Este documento concretiza a profissionalização para o exercício docente com um perfil duplo, conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), de 14 de maio. Assim, este percurso formativo caracteriza-se por experiências pedagógicas vivenciadas em dois contextos educativos distintos, exigindo uma ação docente reflexiva, crítica e articulada. Ressalva-se, ainda, que no decorrer do percurso em análise foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos, garantindo o respeito pela dignidade, individualidade e anonimato de todas as crianças e alunos, bem como o envolvimento responsável com todos os intervenientes da comunidade educativa.

Deste modo, a prática desenvolvida teve como propósito contribuir para a formação de docentes completos, capazes de adotar uma atitude investigativa e crítica face à sua ação educativa, articulando o saber pensar, agir, avaliar e refletir (Ribeiro, 2020). Assim, para a elaboração deste relatório, a mestranda mobilizou conhecimentos teórico-legais adquiridos ao longo do seu percurso académico e aprofundados no contexto da prática. Entre os referentes teórico-legais que fundamentaram a ação educativa destacam-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE) e os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, reguladores da educação inclusiva com todos e para todos. Estes documentos, aliados a pressupostos teóricos de autores como Vygotsky, Piaget, Oliveira-Formosinho, Alarcão e outros, sustentaram a construção de práticas pedagógicas significativas, inclusivas e contextualizadas.

No decorrer da *práxis* constatou-se a importância da colaboração com os diferentes agentes educativos, dos quais se destaca o par pedagógico, o professor e a educadora cooperantes e as supervisoras institucionais, permitindo um aperfeiçoamento e enriquecimento de aprendizagens pessoais e pedagógicas da mestranda.

A intervenção educativa foi desenvolvida com base na Metodologia de I-A, revelando-se essencial na promoção de uma atitude reflexiva e de melhoria contínua da prática profissional. Assente num ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão, esta metodologia permitiu ajustar a intervenção educativa às necessidades, interesses e características do grupo e turma, potenciando o desenvolvimento de competências profissionais como a escuta ativa, a flexibilidade, a tomada de decisões fundamentadas e a cooperação.

Neste sentido, o presente relatório encontra-se estruturado e organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, articulados e interligados entre si. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que orientou e sustentou a prática pedagógica nas duas valências, incidindo nos pressupostos comuns e nas especificidades da EPE e do 1.º CEB. O segundo capítulo centra-se na caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES. Através da observação contínua e das constantes interações positivas estabelecidas com todos os agentes envolvidos no processo educativo, foi possível conhecer as rotinas, os espaços, os tempos e os materiais, bem como os interesses, necessidades e dificuldades de cada elemento do grupo e turma. Neste mesmo capítulo, é também apresentada a Metodologia de I-A, pela sua relevância cíclica e reflexiva, assumida como estratégia de aperfeiçoamento da prática docente. Para finalizar, o terceiro capítulo contempla a descrição e análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos de 1.º CEB e de EPE, respetivamente, tendo como base uma visão humanista e holística da aprendizagem (Lopes Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). A diversidade e as especificidades de cada criança foram o ponto de partida para a construção de projetos de intervenção baseados na MTP, assente nos interesses, curiosidades e ideias manifestadas pelas crianças. Procurou-se desenvolver práticas educativas que envolvessem ativamente as famílias e a comunidade, reforçando a articulação entre os diferentes contextos e ampliando as experiências educativas do grupo e turma. Desta forma, as ações desenvolvidas visaram a criação de práticas intencionais, contextualizadas e significativas, centradas na escuta e na valorização de todos os participantes, sendo possível evidenciar o seu impacto no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, são tecidas considerações finais, através de uma metarreflexão que permite uma análise retrospectiva do percurso formativo realizado no decorrer da PES. Esta reflexão incide nas competências profissionais adquiridas, aperfeiçoadas e continuamente desenvolvidas, bem como nos obstáculos enfrentados, procurando compreender os desafios e aprendizagens emergentes da PES. A experiência formativa foi enriquecida pelas partilhas nos seminários da UC e pelos diálogos reflexivos com os diferentes intervenientes, assumindo-se as crianças e alunos como o centro do processo educativo. Apresentam-se as referências bibliográficas e a documentação legal e outros documentos normativos, fundamentais para a estruturação e redação do presente relatório, assegurando uma maior fundamentação e articulação entre as várias seções apresentadas.

Em suma, a adoção de uma postura reflexiva, revelada transversalmente ao longo do presente documento, constitui não só um instrumento de construção contínua da identidade profissional na vertente de perfil duplo, promovendo o desenvolvimento holístico da criança, como também um registo do percurso vivido e um exercício de reflexão e crescimento profissional, revelador de uma prática educativa consciente, fundamentada e transformadora.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo situa-se no âmbito das diferentes visões da aprendizagem e da educação, assim como o ponto de vista da mestrandia no que diz respeito à visão da mesma no passado, comparando com a visão da atualidade, tendo sempre por base os diferentes pressupostos teóricos.

Posteriormente, menciona-se as especificidades das ações pedagógicas das duas valências, 1.º CEB e EPE, essenciais à promoção de boas práticas educativas, ricas pela sua diversidade e impacto na motivação e no interesse das crianças pela aprendizagem. Desta forma, este capítulo está subdividido em três partes, tendo por base os pressupostos teóricos e documentos legais que sustentam a prática pedagógica desenvolvida.

## **1.1. A EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS, PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

As mudanças vivenciadas na educação, ao longo dos anos, refletem as transformações da própria sociedade, mantendo sempre como eixo central o desenvolvimento integral do ser humano. Tal como descrito no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, todas as crianças devem beneficiar de uma educação que promova o seu crescimento holístico, dotando-as de competências fundamentais para, no futuro, exercerem uma cidadania plena e participativa (União Europeia, 2020). Este aspeto encontra-se reforçado na Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), onde a escola deve “respeitar os direitos e a dignidade da criança” (p.23). Reconhecer a criança como agente do seu próprio processo educativo implica criar oportunidades para que seja ouvida, valorizada e envolvida nas decisões que dizem respeito ao seu percurso de aprendizagem, promovendo a sua autonomia e a capacidade de construir relações significativas com os outros (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, é essencial que os contextos educativos e todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem das crianças adotem uma postura inovadora, de modo a valorizarem o percurso da criança, proporcionando momentos em que a mesma possa discutir, refletir e partilhar ideias. Neste seguimento, o contexto educativo assume-se como um agente privilegiado no estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento global, dado que é nele que a criança passa grande parte do seu quotidiano. Quando os contextos educativos não promovem a expressão individual, a criatividade e a participação ativa das crianças, restringem inevitavelmente as possibilidades de aprendizagem, mantendo uma visão reducionista e unidimensional típica de práticas tradicionais (Fernandes, 2009).

Primeiramente, é importante refletir sobre a noção primordial daquilo que era a escola, considerada uma “fábrica”, onde prevalecia a instrução, a transmissão de conhecimentos e onde o docente era visto apenas como um transmissor (Freinet, 1996). No entanto e perante esta teoria, emergem novas abordagens que reconhecem o aluno como agente ativo na construção do conhecimento, em vez de mero recetor da informação transmitida pelo professor (Santos et al., 2015). A LBSE (Lei n.º 46/86, 1986) reforça a relevância de uma abordagem que contemple o desenvolvimento integral da criança, sublinhando a importância de adquirir não apenas os conteúdos curriculares, mas também as competências essenciais para a sua formação. Esta perspetiva procura responder às necessidades e aos interesses das crianças, promovendo uma educação centrada no sujeito e nos seus processos de aprendizagem.

Tal como a educação, o conceito de criança também sofreu transformações significativas. A criança deixou de ser vista como um ser passivo e passou a ser reconhecida como um agente ativo no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta visão é sustentada por teorias como o construtivismo de Piaget e o socioconstrutivismo de Vygostky, que convergem na ideia de que a criança constrói o seu conhecimento a partir das interações com o meio e com os outros, assumindo um papel central e participativo na sua aprendizagem. No âmbito da teoria construtivista, a criança aprende por meio da interação com o ambiente, envolvendo tanto pessoas como objetos. Piaget destaca que o desenvolvimento da criança é o motor fundamental para que a aprendizagem aconteça. Já a teoria socioconstrutivista enfatiza a importância da

interação social, considerando que a criança se relaciona simultaneamente com objetos e com outras pessoas. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, a criança primeiro aprende para depois desenvolver as suas habilidades (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Vygotsky defende que a criança é um agente ativo no processo de aprendizagem, sendo desafiada a adquirir novos conhecimentos para posteriormente desenvolver competências. Para que esse desenvolvimento ocorra, é indispensável que a criança tenha contato com situações do cotidiano que potenciem a interação com alguém com maior competência cultural (Yudina et al., 2009). Através dessas interações, a criança observa e, depois, reproduz comportamentos semelhantes ao que observou. Deste modo, é fundamental que na escola se criem momentos de trabalho em pequenos e grande grupo, promovendo a partilha e a aprendizagem coletiva, permitindo que a criança explore livremente conhecimentos, atitudes e valores. O papel do educador/professor é, então, essencial para promover atividades que despertem a motivação e o interesse das crianças em socializar e aprender umas com as outras, favorecendo a construção de aprendizagens significativas (Yudina et al., 2009).

Ainda na teoria de Vygotsky, destaca-se a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta zona descreve a diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o que ela é capaz de realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, que depende do suporte e da colaboração de um parceiro mais experiente para a realização de determinadas tarefas (Vygotsky, 1978). Cabe ao educador/professor o papel fundamental de observar atentamente e refletir sobre as necessidades específicas de cada criança e aluno, identificando o que ainda é necessário desenvolver ou adquirir. Através deste acompanhamento intencional, é possível apoiá-la na superação das suas dificuldades, promovendo gradualmente a sua capacidade de agir de forma independente, sem apoio de terceiros, contribuindo para o reforço da autonomia (Yudina et al., 2009).

Reforçando as teorias acima explicitadas, também Bronfenbrenner (1979) atribui um papel central à relação entre a criança e o ambiente onde está inserida, considerando-a determinante para o seu desenvolvimento. O autor propõe um modelo ecológico

composto por cinco sistemas interligados, cuja influência se exerce de forma recíproca, isto é, a ação de um sistema na vida da criança depende da forma como este se articula com os restantes. Entre estes, destacam-se os microssistemas, que incluem contextos com os quais a criança interage diretamente no dia a dia (família e escola). Já os mesossistemas referem-se às interações entre esses contextos próximos e, apesar de não estabelecerem um contacto direto com a criança, têm impacto significativo no seu percurso, uma vez que alterações num desses meios refletem-se no seu desenvolvimento. Além destes, Bronfenbrenner (1979) define o exossistema, que envolve contextos que não incluem a criança diretamente, mas que a influenciam, como o local de trabalho dos pais ou os serviços da comunidade. O macrosistema representa a cultura, valores, crenças e políticas sociais que moldam os outros sistemas e influenciam o desenvolvimento da criança. Por fim, o cronossistema contempla as dimensões temporais, incluindo as transições e eventos ao longo do tempo que afetam o desenvolvimento, tais como mudanças familiares, eventos históricos ou períodos de crise.

Corroborando esta teoria, Paulo Freire (1996) destaca a influência determinante do contexto social no processo de aprendizagem da criança, sublinhando que este molda a forma como o conhecimento é construído. Além disso, acredita que a educação deve desempenhar um papel ativo na superação de preconceitos. Nesse sentido, ambientes educativos compostos por grupos heterogêneos assumem um papel essencial, ao favorecerem um “desenvolvimento de todo o potencial de cada criança” e promoverem a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem (Cardona, 2021, p.53).

De acordo com o relatório da UNESCO (2021), a educação deve ser concebida como um bem comum, orientada por princípios de equidade, inclusão, justiça social e sustentabilidade. Esta visão propõe uma transformação profunda nos modos de ensinar e aprender, valorizando a cooperação, a participação democrática e a construção coletiva do conhecimento. Assim, é fundamental assegurar a excelência dos ambientes em que ocorre o processo educativo, de forma a garantir o bem-estar das crianças e apoiar o seu desenvolvimento holístico (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Por conseguinte, torna-se essencial concretizar estes pilares ao nível da prática, articulando com as quatro dimensões presentes no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). A

educação deverá basear-se nos quatro pilares fundamentais referidos, sendo que a prática docente se centra nas quatro dimensões: a profissional, a social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e de relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a educação deve ser universalmente acessível, garantindo igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente das questões políticas, sociais, culturais e religiosas, de forma a promover a aquisição de saberes e competências essenciais. Os estabelecimentos educativos são frequentados por uma grande diversidade de crianças/alunos, oriundos de todas as partes do mundo e estratos sociais e, por conseguinte, com redes experienciais e necessidades de educação igualmente específicas.

Torna-se, então, imperioso que o educador/professor tenha consciência dessa nova realidade e sustente as suas práticas por processos de diferenciação pedagógica. Para Tomlinson e Allan (2002), diferenciação pedagógica define-se “como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14). Na perspectiva de Guedes (2014), diferenciar a aprendizagem fará com que o currículo se torne acessível a todos, uma vez que é necessário respeitar o ritmo de cada criança e aluno e utilizar estratégias que façam sentido. Desta forma, a pedagogia diferenciada consiste num processo de valorizar as diferentes capacidades e competências de todos as crianças e alunos, envolvendo a exigência, flexibilidade e diversidade de processos diferenciados, de modo a responder às suas necessidades e garantir o sucesso educativo.

A diferenciação pedagógica configura-se na mudança de ritmo, nível ou tipo de instrução que o docente desenvolve de acordo com os interesses e estilos de aprendizagem de cada criança e aluno. Corroborando esta ideia, Visser (1993) defende que diferenciar é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir o currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (p. 15).

A diferenciação pedagógica caracteriza-se por ser: (i) um ensino rigoroso, na medida que o professor identifica as capacidades, os interesses e promove um ensino estimulante; (ii)

um ensino significativo, uma vez que se centra nas aprendizagens do aluno e não em atividades que comandem a aprendizagens significativas; (iii) um ensino flexível e diverso, uma vez que é dada a oportunidade aos alunos de optarem por estratégias de aprendizagem que mais se adequam; (iv) um ensino complexo, sendo que o docente procura estimular o pensamento dos alunos e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem (Heacox, 2006).

Em jeito de conclusão, a diferenciação pedagógica pressupõe uma abordagem inclusiva, em que todos as crianças e alunos devem ter a mesma oportunidade de aprender em contexto de sala de atividades/aula, porém podem coabitar diferentes métodos na mesma, na qual as diferenças pessoais e a diversidade dos meios de aprendizagem não se tornem impedimentos (Pacheco et al., 2006).

Outro aspeto que tem evoluído ao longo dos tempos é o modo de trabalho dos docentes, sendo que o educador/professor não realiza a sua ação de forma individual, mas sim mediante a colaboração e apoio mútuo entre os profissionais, visando melhorias tanto no currículo quanto no desenvolvimento pessoal e profissional. Alarcão e Canha (2013) consideram que a prática docente deve ser compreendida como um esforço colaborativo e coordenado, onde todos os participantes do processo educativo contribuem para a elaboração conjunta das planificações. No entanto, o trabalho colaborativo deve ser acompanhado por uma finalidade educativa definida, de modo a potenciar o desenvolvimento holístico de todas as crianças. Assim, é fundamental que a equipa educativa trabalhe de forma colaborativa e contínua, incorporando “liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução de ações” (Damiani, 2008, p. 215), visto serem elementos fundamentais para o alcance do mesmo objetivo.

As transições educativas deverão refletir o trabalho colaborativo desenvolvido no contexto educativo. Estas mudanças acompanham o crescimento das crianças, sendo que a transição entre os dois níveis em análise é considerada “uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro et al., 2018, p. 325). Perante a transição, a criança pode enfrentar vários desafios, uma vez que deixa um ambiente com materiais, rotinas e espaços aos quais já está familiarizada, sendo que a criança pode sentir-se desestabilizada (Sim-sim, 2009). Para tal, e de acordo com Lopes da Silva et al.

(2016), é necessário “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (p. 28).

Os Educadores de Infância e os Professores de 1.º CEB são impulsionadores no estabelecimento de contacto entre ambos, na promoção de atividades conjuntas e na preparação dos momentos diversificados, da qual fazem parte os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores. Destaca-se ainda a elevada importância do professor do 1.º CEB ter conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância (JI) e das aprendizagens já realizadas, podendo adaptar a sua ação pedagógica às características, necessidades e interesses da criança, assim como, procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo ensino-aprendizagem da criança (Rodrigues, 2005). A separação entre estes dois níveis de ensino desagua numa descontinuidade de trabalho que promove nas crianças, à sua entrada na escola, um grande esforço de adaptação, nem sempre positiva (Rodrigues, 2005). Quer os docentes quer as crianças têm de compreender os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como “crescer”.

O primeiro passo para não haver uma rutura abrupta é o conhecimento e apropriação dos documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos por parte dos docentes, que apresentam orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa e afirmando, no caso das OCEPE, que cabe ao educador “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99). Nesta perspetiva, educadores e professores do 1.º CEB deverão tomar iniciativas variadas para uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessário incorporar saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores (Griebel & Niesel, 2003). A relevância da identidade profissional através da

existência de um duplo perfil docente permite que as transições educativas sejam mais equilibradas e suaves, realizadas gradualmente (Sim-Sim, 2009). A continuidade entre a EPE e o 1.º CEB é essencial para assegurar uma abordagem holística ao desenvolvimento da criança, promovendo um processo educativo coeso e sem rupturas.

A articulação existente entre estes dois níveis de ensino permite uma abordagem curricular integrada, garantindo que as competências desenvolvidas na EPE sejam reforçadas e aprofundadas no 1.º CEB. Este entendimento é corroborado por Fullan e Hargreaves (2001), que argumentam que a formação docente abrangente permite uma maior adaptação às necessidades específicas das crianças, especialmente nas transições cruciais entre etapas educativas. Assim, o educador/professor com perfil duplo tem uma formação mais completa para identificar continuidades e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem tanto os aspetos emocionais quanto os cognitivos da criança (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, esta formação contribui para uma maior valorização da diversidade e inclusão na sala de atividades/aula, possibilitando ao docente criar estratégias pedagógicas mais integradas e interdisciplinares. Como afirma Sim-Sim (2009), o conhecimento das especificidades de cada nível educativo capacita o docente a lidar com diferentes contextos e necessidades, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Por conseguinte, o perfil duplo docente não só responde às exigências do sistema educativo, como também proporciona uma visão abrangente que enriquece a prática pedagógica e contribui para o sucesso educativo das crianças (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Este posicionamento reforça a importância de reconhecer o educador/professor como um agente ativo e imprescindível no percurso educativo da criança. Para tal, é essencial atender às suas necessidades individuais, procurando estratégias pedagógicas adequadas que promovam uma resposta educativa ajustada (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). A observação atenta e a escuta dos interesses das crianças assumem um papel central, pois permitem que estas se sintam respeitadas e valorizadas enquanto participantes no seu próprio processo de aprendizagem (Day, 2001). Desta forma, o educador/professor deverá assumir uma postura de constante aprendizagem através da sua atualização ao nível da prática pedagógica. Esta ocorre através das suas ações no contexto em que se

insere, o que inclui a realização de ações de formação contínua, tal como é mencionado no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012), para atingir uma educação de qualidade.

O educador/professor deve ser entendido como um agente reflexivo, responsável por identificar desafios, analisar contextos escolares, contribuir para o desenvolvimento e gestão do currículo, bem como fomentar a colaboração e cooperação entre pares, aspetos essenciais no processo contínuo de investigação, reflexão e aprimoramento profissional. Este processo exige ao professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada (Alarcão, 2013), relacionando a prática à teoria e promovendo uma proximidade entre as duas, uma vez que e segundo Latorre (2005) “não há prática de qualidade que não se apoie nos resultados de investigação, nem investigação que não encontre na prática o caminho e o espaço para questionar, analisar e aplicar os resultados” (p.13).

Por conseguinte, o educador/professor além de ensinar, sendo esse considerado um processo complexo, que vai além da gestão da sala de atividades/aula (Roldão, 2004), deve estar constantemente envolvido na reflexão e investigação. O objetivo é aprimorar as suas práticas pedagógicas e favorecer uma aprendizagem mais eficaz, beneficiando tanto a sua própria formação quanto o desenvolvimento das crianças e alunos. Desta forma, o educador/professor investigador participa em ciclos contínuos de ação-reflexão-ação, promovendo aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo educativo.

Em relação às práticas pedagógicas aplicadas nas duas valências, é de realçar a importância da MTP que permite atender aos interesses das crianças e superar as necessidades por elas sentidas, tornando-as agentes ativos do próprio processo de aprendizagem. De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a MTP é designada como uma metodologia comum de trabalho de projeto que “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8). A primeira fase consiste na identificação e definição do problema a explorar, valorizando os conhecimentos prévios do grupo e as experiências que as crianças trazem consigo (Katz & Chard, 1997). Na segunda fase ocorre o momento de planificação, no qual se delineiam

as estratégias e intencionalidades educativas. Numa terceira fase, inicia-se uma etapa centrada na exploração e descoberta, permitindo que as aprendizagens ocorram de forma gradual, acompanhando as experiências vivenciadas pelas crianças. É na quarta e última fase que surge a divulgação e a avaliação do projeto concretizado, sendo que é neste momento que o trabalho desenvolvido e as aprendizagens adquiridas são alvo de reflexão (Vasconcelos et al., 2011).

O educador/professor atua como mediador, orientando as crianças ao longo do seu percurso e promovendo atividades que estimulem a interação entre elas, favorecendo a cooperação e a troca de experiências (Oers, 2009). Desta forma, a abordagem colaborativa proposta pela MTP responde às diferentes necessidades, interesses e conhecimentos prévios de cada criança e aluno, potenciando a sua participação ativa tanto no processo de aprendizagem como na dinâmica da comunidade escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Segundo Abrantes et al. (2002), esta metodologia é vista como a “integração de conceção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem” (p.28). Desta forma, é possível compreender que esta metodologia é associada à interdisciplinaridade, uma vez que a mobilização de conhecimentos se encontra interligada com a aquisição de novos e, ainda, permite encontrar uma solução para o problema inicial. Além disso, a mesma promove a autonomia e a cooperação entre os intervenientes, promovendo o sentido de responsabilidade. Em suma, a MTP permite à criança assumir um papel ativo no seu percurso educativo, explorando ideias, enfrentando desafios e desenvolvendo competências essenciais à sua formação integral (Vasconcelos et al., 2011). Além do recurso à MTP, duas das estratégias utilizadas nos contextos educativos foram a metodologia ativa da AC e a metodologia ativa Rotação por Estações, que irão ser retratadas no subcapítulo seguinte.

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), o sucesso educativo e o desenvolvimento nas crianças e alunos ocorre, não apenas através das metodologias e interações pedagógicas realizadas na escola, mas também no envolvimento de toda a comunidade educativa no percurso das crianças. Assim, as famílias desempenham um papel fundamental na vida das crianças, sendo importante que mantenham uma relação

próxima com a escola, para que ambos os contextos se complementem e se articulem de maneira integrada, permitindo que os “pais/famílias sejam considerados parceiros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Esta colaboração não só facilita a partilha de informações sobre o progresso da criança, mas também contribui para a criação de um ambiente educativo coeso, onde as aprendizagens realizadas na escola podem ser reforçadas em casa e vice-versa.

Segundo Epstein (2001), o modelo de parceria entre escola, família e comunidade destaca-se como uma abordagem eficaz para promover o sucesso escolar e o bem-estar das crianças. Este modelo propõe que a comunicação regular entre educadores/professores e pais, a participação ativa das famílias e a valorização das experiências culturais e sociais das crianças em ambos os contextos sejam elementos essenciais para construir uma relação de confiança mútua. Quando a escola e a família trabalham em conjunto, as crianças beneficiam de uma rede de apoio que reforça a sua autoconfiança, motivação e envolvimento nas aprendizagens.

Numa visão de educador/professor do século XXI, torna-se fundamental compreender que se vive um período transitório e complexo, visto que os costumes intrínsecos estão em constante mudança e evolução. O principal objetivo centra-se na mediação da construção do conhecimento, promovendo a ligação entre o contexto escolar e o mundo que rodeia a criança. Para que esta articulação seja efetiva, Bulgraen (2010) defende que é essencial que o docente assuma um compromisso genuíno com a sua prática, encarando o processo de ensinar e aprender como um caminho contínuo de envolvimento e responsabilidade. Sempre que ocorram mudanças, quer por parte das crianças e alunos, quer em situações do quotidiano, este compromisso deve ser revisto, uma vez que está em constante mutação.

Tal como Chiarro e Leitão (2005) defendem, existe uma necessidade de um processo social e comunicativo que aproxime o conteúdo já existente e abordado, sendo esse o papel essencial do educador/professor. É fundamental que o discurso em sala de atividades/aula tenha intencionalidade e qualidade, criando oportunidades para a argumentação e promovendo a reflexão por parte das crianças e alunos. Ao permitir-lhes expressar ideias e construir significados de forma livre, favorece-se o interesse pelos

conteúdos lecionados, estabelecendo-se pontes entre o que é abordado na escola e as vivências do seu quotidiano. A argumentação no contexto escolar torna-se cada vez mais importante, visto que possibilita a “reflexão, discussão e construção de novos sentidos” (p. 357). Esta abordagem está em consonância com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que valoriza a formação de cidadãos críticos, autónomos e conscientes, capazes de pensar, comunicar e argumentar de forma fundamentada em diferentes contextos.

Neste encadeamento, ser educador/professor no século XXI depreende a consideração por todas as características das crianças e alunos, sendo que com as suas capacidades deve adequar as suas práticas. O PASEO refere que “a educação para todos [...] obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Além disso, é exigido que sejam desenvolvidas capacidades e competências, como a inteligência emocional, acreditando que é capaz de ser a diferença no contexto em que se encontra inserido. Um docente precisa estar disposto a enfrentar desafios e superar obstáculos, explorando novas abordagens e incorporando tecnologias de forma eficaz, para que estas se tornem recursos pedagógicos valiosos na sala de atividades/aula, alinhados com as transformações da sociedade.

O professor é responsável por planificar aulas motivadoras e inovadoras que proporcionem aprendizagem significativas, potenciando o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos (Esteves, 2007). No PASEO é enfatizada essa mesma necessidade de desenvolver competências como o pensamento crítico e criativo, permitindo aos alunos “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24). Não descurando, o discurso do professor deve ser ajustado ao contexto em que se encontra, adotando uma postura flexível e sensível às especificidades da turma. Essa atitude deve orientar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos assumam um papel ativo na construção do seu conhecimento. Para tal, é imprescindível valorizar os saberes prévios dos alunos, criando pontes que favoreçam a construção de novas aprendizagens (Oliveira-Martins et al., 2017).

Em carácter conclusivo, o educador/professor deve estar preparado para acompanhar as constantes transformações do contexto educativo, refletindo criticamente sobre as suas práticas e adotando estratégias ajustadas às necessidades do grupo. É fundamental proporcionar a todas as crianças e alunos pensamento crítico e a reflexão. Neste sentido, corrobora-se a perspetiva de que “uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos, e ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10).

## **1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo destaca a dinâmica do ensino-aprendizagem do 1.º CEB, analisando brevemente o sistema educativo, assim como a gestão pedagógica e o currículo existente. Além disso, é considerado que o processo ensino-aprendizagem-avaliação deve ser equitativo, dando oportunidade a todos os alunos, à medida de cada um, de participarem e sentirem que são valorizados no seu contexto.

No que diz respeito à organização do sistema educativo português, a educação encontra-se dividida em três momentos: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extra-Escolar. O Ensino Básico é considerado a primeira etapa da escolaridade obrigatória e o seu principal objetivo é garantir uma formação capaz de permitir a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões dos alunos.

No contexto do 1.º CEB, procura-se desenvolver, junto das crianças, um conjunto de competências, capacidades e atitudes alinhadas com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). A intencionalidade pedagógica reside em proporcionar experiências de aprendizagem com significado, que envolvam todas as áreas do currículo. Essas áreas, organizadas nas AE, incluem Matemática, Português, Estudo do Meio, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento. Esta última é orientada por um documento específico nomeado de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Ao mencionar documentos orientadores deste nível de ensino, faz sentido referir o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018),

de 6 de julho. Este tem como principal objetivo possibilitar às lideranças de topo poderem optar por diferentes opções pedagógicas, curriculares e organizacionais gerindo até 25% das matrizes curriculares-base (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Artigo 12.º). Neste âmbito, o PASEO apresenta-se como um referencial comum a estas opções, uma vez que define um conjunto integrado de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que os alunos devem desenvolver até ao final da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta preparação é fundamental para que sejam jovens cidadãos conscientes e críticos nas suas reflexões e tomadas de decisão num mundo em constante transformação.

Em relação ao perfil do professor, explícito no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), é fundamental que este desenvolva práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas, alinhadas com o projeto curricular da turma, de modo a que seja possível selecionar estratégias adequadas e sustentadas com diferenciação pedagógica. De acordo com Leite (2012), o docente valoriza a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, reconhecendo a relevância das práticas pedagógicas por si adotadas. No caso da multidisciplinaridade, as disciplinas mantêm-se organizadas dentro das suas áreas específicas, sem grande integração. Já a interdisciplinaridade implica a interação entre várias disciplinas, estabelecendo conexões que podem variar desde “o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 88). No que concerne à transdisciplinaridade, nela ocorre uma interligação de conteúdos, atitudes e valores essenciais à compreensão do mundo de forma integrada e contextualizada, ultrapassando a interdisciplinaridade com a aglutinação de aprendizagens essenciais de todo o currículo. Promove no aluno aprendizagens significativas, permitindo-lhe o desenvolvimento de competências que confluem saberes diversos, contribuindo para a formação integral do sujeito (Leite, 2012). Tendo em conta os conceitos mencionados, a mestranda destaca como uma das mais-valias do percurso formativo do mestrado a possibilidade de organizar a ação educativa de forma integrada, promovendo uma articulação equilibrada entre abordagens inter e transdisciplinares. A monodocência, ao permitir ao mesmo profissional gerir todas as

áreas curriculares, facilita a construção de pontes entre os diferentes domínios do saber, potenciando práticas pedagógicas mais coerentes e significativas para os alunos.

A prática pedagógica do 1.º CEB diferencia-se, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino. Desde logo, a faixa etária dos alunos implica uma relação pedagógica mais dependente da relação pessoal, resultando numa maior proximidade afetiva entre professor e alunos. Aliado a este facto, denota-se uma pedagogia centrada na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades. O professor do 1.º CEB assume uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança, tanto ao nível académico e social, como ao nível afetivo, emocional e moral. Estes são alguns traços da prática pedagógica do 1.º CEB reforçados pelo facto de ser desenvolvida no modelo de monodocência. Este modelo possibilita ao professor conhecer profundamente os seus alunos, o que lhe dá espaço para organizar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades individuais de cada criança (Silva, 2005).

A monodocência no 1.º CEB caracteriza-se pelo facto de um único docente ser responsável por lecionar todas as componentes do currículo, demonstrando a sua polivalência. Segundo Nóvoa et al. (1995), esta abordagem pode ser vista como uma forma de garantir a continuidade pedagógica, uma vez que o professor estabelece uma relação próxima e contínua com os alunos. Corroborando esta ideia, Silva (2005) afirma que a monodocência pode favorecer um ambiente de aprendizagem mais seguro e estável para as crianças, criando uma maior confiança entre o docente e o aluno, facilitando a gestão da sala e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais. Não obstante, a monodocência também apresenta desvantagens como a carga de trabalho do professor é significativamente aumentada, pois é necessário planificar, lecionar e avaliar diversas áreas curriculares. Segundo Nóvoa et al. (1995), este modelo pode também levar a uma limitação na diversidade de metodologias aplicadas, uma vez que o professor utiliza predominantemente a sua abordagem pessoal, sem contar com o apoio de especialistas em áreas específicas. Silva (2005) sugere que a formação contínua dos professores é essencial para que a monodocência seja eficaz e para mitigar as limitações que surgem com a gestão de múltiplas disciplinas, promovendo, assim, um ensino-aprendizagem de qualidade. Em consideração ao exposto, embora a monodocência permita uma

continuidade e um acompanhamento mais próximo dos alunos, é essencial que os professores recebam apoio adequado para assumir a diversidade curricular, garantindo que a formação especializada e a cooperação com outros docentes não sejam negligenciadas (Silva, 2005).

No que diz respeito ao currículo, o mesmo implica pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspetiva de envolvimento realizada através de uma ação assente num trabalho de colaboração entre os atores educativos, desenvolvendo um trabalho integrado onde a articulação de saberes ocorre de uma forma sequencial e com coerência (Abrantes et al., 2002). Gerir e adequar o currículo às necessidades dos alunos e ao contexto implica tomadas de opções pedagógicas e organizacionais por parte das unidades orgânicas em relação a diversos fatores, designadamente no que concerne ao desenvolvimento e gestão das diferentes componentes do currículo e à articulação que se pretende estabelecer entre elas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, Artigo 5.º). Não obstante, está o ato de assumir as responsabilidades que lhe estão inerentes, o que exige um reforço do trabalho colaborativo entre os docentes e a valorização e reconhecimento dos órgãos de coordenação pedagógica da instituição (Roldão, 2003).

O currículo tem um carácter flexível que visa promover uma mudança gradual nas suas práticas de gestão, com o objetivo de melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas que surgem na diversidade dos contextos escolares. Torna-se imperativo fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, principalmente, assegurar que aprendam de modo significativo (Alonso, 2000). Esta flexibilidade permite que a escola se ausente da rotina habitual e, para isso, os professores têm de adaptar as suas atitudes, sair das suas salas e deixar de considerar a sua disciplina como soberana (Roldão, 2003).

É papel das escolas construírem o Projeto Curricular com a participação ativa dos professores, potencializando o desenvolvimento das competências essenciais por parte dos alunos, numa perspetiva holística, integradora do saber, saber fazer e saber ser, permitindo o seu desenvolvimento integral nas dimensões pessoal e social em que o aluno tem um papel ativo e crítico na construção do conhecimento (Roldão, 2003). Quando o professor o constrói, adequa-o não só às orientações nacionais, mas também às

características da escola e às especificidades dos alunos a que diretamente se destina. Deste modo, articulam-se atividades e experiências educativas de uma forma intencional e estruturada. Clarificando o seu sentido e finalidade, a escola e seus professores usam o saber necessário à participação na construção de projetos curriculares flexíveis. Segundo a sua experiência profissional, poder organizar todo o processo de ensino-aprendizagem numa perspetiva de flexibilização e articulação curricular, possibilita a abertura de portas ao sucesso educativo (Moreira, 2019).

A articulação curricular pode entender-se como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75). Nesta linha de pensamento, considera-se que a ação de articulação de docentes, que interagem com o mesmo aluno, requer o estabelecimento de mecanismos teórico-práticos, suscetíveis de explorarem respostas adequadas a essa mesma articulação: práticas colaborativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, apoiados nos conhecimentos e vivências prévias das crianças, promovendo a construção e a planificação de atividades futuras e integradoras de saberes e competências (Serra, 2004). Consagrada no Decreto Regulamentar n.º 10/99 (1999), de 21 de Julho, a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes que trabalham numa instituição, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes.

Aliado ao currículo, destaca-se o papel das metodologias ativas implementadas no contexto do 1.º CEB, as quais permitem que os alunos explorem livremente os conteúdos, incentivando a sua motivação e promovendo a consciência de que a sua participação é essencial para a construção de uma aprendizagem colaborativa e significativa ao longo do processo educativo. No âmbito do 1.º CEB, a mestrandia recorreu a duas metodologias ativas em particular – Aprendizagem Cooperativa e Rotação por Estações. A AC tem um papel relevante no fomento da motivação e do interesse dos alunos, uma vez que “os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p. 69).

Esta metodologia assenta em cinco princípios fundamentais que garantem a sua eficácia pedagógica e o seu contributo para o desenvolvimento integral dos alunos. O primeiro é a interdependência positiva, que se traduz na perceção de que o sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo, promovendo a cooperação entre os pares (Johnson & Johnson, 1999). Associado a este princípio está a responsabilidade individual e coletiva, que assegura que cada elemento do grupo tem um papel ativo e comprometido com a tarefa comum (Slavin, 1995). A interação face a face constitui outro pilar essencial, uma vez que o confronto de ideias e o apoio mútuo potenciam aprendizagens mais profundas e significativas (Lopes & Silva, 2022). Para que essa interação seja eficaz, torna-se necessário o desenvolvimento de competências interpessoais e de grupo, como a escuta ativa, a empatia, a partilha ou a negociação, promovendo a autonomia e a convivência democrática (Lopes & Silva, 2022). Por fim, destaca-se a avaliação grupal, momento de reflexão sobre os modos de funcionamento do grupo, as estratégias adotadas e os aspetos a melhorar, reforçando a metacognição e a autorregulação da aprendizagem (Johnson & Johnson, 1999). Estes princípios, quando trabalhados de forma intencional, contribuem para uma prática cooperativa sustentada, centrada no aluno e promotora de inclusão e sucesso educativo.

Para além da existência de inúmeros métodos da AC, no contexto da PES, foram utilizados “Mesa Redonda” e “Já Podem Mostrar”, de Kagan (1994). O método da “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) consiste na distribuição de uma folha por cada grupo (três ou quatro alunos), com o objetivo de cada aluno, à vez, possa registar as suas ideias de acordo com o tópico que se pretende abordar. O professor estipula um determinado tempo para concluírem a tarefa e assim que escutarem o sinal previamente definido, o processo de escrita termina e o porta-voz de cada grupo que foi nomeado apresenta à restante turma as ideias do grupo (Lopes & Silva, 2022). Este método apresenta como objetivos: encorajar a partilha de informação; identificar os conhecimentos prévios; promover a escuta ativa e a discussão de ideias; desenvolver a criatividade e o pensamento crítico; criar interdependência positiva; incentivar a participação igual de todos os elementos, mesmo os mais tímidos; e permitir o contacto com diferentes pontos de vista e ideias.

Em relação ao método “Já Podem Mostrar” (Kagan, 1994), o professor distribui pelas mesas folhas brancas em que os grupos têm de escrever as respostas às perguntas e desafios que irão ser colocados. Após o enunciado ser lido, cada grupo tenta resolver o problema e responder à questão na folha fornecida. Após todos os grupos terminarem, ao mesmo tempo o docente pede para mostrarem e todos apresentam as suas respostas (Lopes & Silva, 2022). Este método tem como objetivos: consolidar as aprendizagens; resolver questões ou exercícios; partilhar informação; promover a interdependência positiva.

Na metodologia de Rotação por Estações, o docente deve organizar a sala de aula em vários espaços (estações), sendo que cada um deles terá uma tarefa distinta com os respetivos objetivos. A ideia fundamental desta metodologia foca-se em dar a oportunidade a todos os grupos de concretizarem todas as estações, tendo a oportunidade de explorarem livremente cada uma delas. Este modelo possibilita que os alunos compreendam o propósito de cada estação e, por meio do trabalho colaborativo e do espírito de equipa, apoiem-se mutuamente durante as atividades. É de realçar que esta metodologia se apresenta como uma estratégia vantajosa, visto que mantém os alunos atentos e interessados na dinâmica da aula, permanecendo-se ativos nos seus grupos cooperativos. O quarto princípio da AC acima referido reforçou o sucesso do recurso à metodologia de Rotação por Estações, uma vez que os elementos de cada grupo demonstraram capacidade em “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros.” (Lopes & Silva, 2022, pp. 23-24). A rotação entre as diferentes estações, um tempo estipulado para a realização de cada tarefa e a mudança de lugares tem permitido afirmar que os alunos têm uma postura mais ativa face à aprendizagem e um melhor desempenho (Santos, 2022).

Além das metodologias ativas, é importante realçar o contributo das tecnologias digitais nas práticas educativas desenvolvidas no 1.º CEB, exemplificadas pelo uso de ferramentas como *Mentimeter*, *WordWall*, cronómetro e roleta de nomes e números, utilizadas na prática da mestrandia. As TIC promovem um ensino mais dinâmico e inovador,

aproximando-se do contexto atual e despertando o interesse e a motivação dos alunos por formas de aprendizagem que rompem com o tradicional. Conforme destacado por Miranda (2007), as TIC permitem aos docentes desenvolver “atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos” (p. 54).

No que diz respeito à avaliação, este é um processo bastante complexo que não se deve resumir ao ato de classificar. Segundo Amorim et al. (2020), a avaliação é caracterizada como um processo de transformação de práticas, que ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser transparente, isto é, todos os envolvidos devem conhecer os critérios, processos e conteúdos, participando ativamente no seu desenvolvimento.

De acordo com Cortesão (2002), existem duas modalidades de avaliação: sumativa e formativa. A primeira pretende representar, de forma sumária, uma apreciação “concentrada” de resultados obtidos numa situação educativa, sendo que é expressa numa nota. Já a avaliação formativa centra-se na recolha de dados, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, para ajudar os alunos e os professores a reorientar, se necessário, o seu trabalho, exprimindo-se por meio de apreciações e comentários. Os quatro elementos-chave da avaliação formativa apontados por Heritage (2007) são: identificação do desvio; *feedback* contínuo; envolvimento dos alunos; progressões na aprendizagem. Esta torna-se num processo contínuo, uma vez que é fornecido *feedback* ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, de forma contínua e interativa (Fernandes, 2006). A avaliação formativa é reconhecida pela legislação educativa portuguesa no Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016) como predominante em sala de aula, de modo a melhorar o ensino-aprendizagem. Esta é definida como interativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23).

Em suma, a avaliação sumativa refere-se à avaliação das aprendizagens com um propósito classificativo, enquanto a avaliação formativa se direciona à avaliação para as aprendizagens, orientando este processo com o objetivo de melhorar a aprendizagem.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo foca-se na relevância da EPE no percurso de desenvolvimento da criança, evidenciando o contributo determinante que esta etapa assume na sua vida. É explicitado o papel do educador e do ambiente educativo tendo em consideração as práticas pedagógicas implementadas e o impacto que as mesmas exercem no desenvolvimento e na vida da criança. Além disso, reflete-se a importância das famílias e a presença das mesmas no processo de aprendizagem das crianças.

Na EPE a criança é incentivada a explorar novas experiências, de modo a adquirir competências e aprendizagens significativas. Neste contexto, estabelece uma relação mais próxima com a comunidade, ampliando os seus contactos para além do núcleo familiar e permitindo uma compreensão mais abrangente do mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). É necessário referir que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB, porém, a frequência da EPE é facultativa, ou seja, é decisão das famílias se a criança frequenta esta primeira etapa de ensino. Aliado a esta ideia, Marta (2015) refere a importância das OCEPE que “vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças” (p. 33). A autora ainda refere que a educação pré-escolar é uma etapa fundamental para que sejam desenvolvidas aprendizagens e competências que permitam a construção da identidade própria da criança no mundo em que se inserem, caracterizado, cada vez mais, pela diversidade.

Deste modo, torna-se essencial valorizar a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual reconhece a EPE como uma etapa fundamental do sistema educativo. Tal como estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), esta valência visa promover o desenvolvimento global da criança, destacando-se a importância de fomentar valores de cidadania, incentivar a convivência em diferentes contextos sociais e valorizar a diversidade cultural. Neste seguimento, são definidos princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais que contribuem para uma sociedade mais justa e inclusiva. Em consonância com os pressupostos legais mencionados anteriormente, é imprescindível destacar as

OCEPE, enquanto documento basilar na definição e organização da prática educativa neste nível educativo. Este orienta a planificação curricular “com articulação plena das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), garantido uma prática educativa adaptada às necessidades, interesses e potencialidades das crianças. As OCEPE assentam em fundamentos que valorizam uma pedagogia centrada na criança, fazendo alusão à necessidade de uma intencionalidade educativa e aos aspetos essenciais para a organização do ambiente educativo relativamente às dimensões da organização do tempo, do espaço e do grupo e as interações (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Marta (2015, p. 356), “a criança é o eixo central da profissão de educador de infância”, o que implica que o foco da ação educativa deve incidir, antes de mais, na escuta atenta das suas sugestões e interesses, bem como na observação cuidadosa das suas especificidades. Neste sentido, o trabalho do educador revela-se simultaneamente exigente e profundamente gratificante, sendo comparado a um puzzle que se constrói num processo dinâmico e contínuo, em que tudo se transforma e se interliga. Ao longo deste percurso, a criança assume um papel ativo, posicionando-se como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No que concerne ao papel do educador, este é uma figura fundamental no processo de aprendizagem da criança, acompanhando-a desde o início da sua trajetória na EPE até à transição para o 1.º CEB. No entanto, a sua intervenção deve ser equilibrada, atuando como “participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor à iniciativa das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 56). O educador deve criar oportunidades de aprendizagens significativas, respeitando os interesses do grupo, enriquecendo e potenciando as iniciativas e ideias das crianças. Para além disso, o papel do educador implica a realização de uma avaliação contínua, que lhe permita refletir criticamente sobre a sua prática e orientar a ação educativa de forma intencional e ajustada. Tal como mencionado nas OCEPE, a avaliação no nível educativo em análise é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Assim, a avaliação apresenta-se com um carácter formativo, processual e interpretativo, que acompanha e documenta as aprendizagens das crianças, constituindo-se como um instrumento de apoio à planificação, à tomada de decisões e à melhoria contínua da prática educativa (Cardona et

al, 2021). O educador é responsável pela organização do ambiente educativo, nomeadamente a disposição das áreas e os materiais da sala de atividades, de modo a incentivar a exploração ativa e a interação entre as crianças. Contudo, esta organização deve ser flexível, ajustando-se à evolução do grupo e incorporando sugestões das crianças, assegurando, assim, um ambiente dinâmico e participativo (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Oliveira-Formosinho e Pascoal (2018) defendem que a documentação pedagógica desempenha um papel essencial nos processos de observação, planificação e avaliação, uma vez que constitui um suporte fundamental tanto para o acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, como para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. De acordo com as autoras, o principal objetivo da recolha de informação e da avaliação em contextos da EPE é “interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (Oliveira-Formosinho & Pascoal, 2018, p. 62-63). Entre os métodos de recolha de informação e de avaliação que valorizam os contextos, os processos e os resultados pedagógicos, destacam-se a análise documental, os diálogos reflexivos, os diários, os registos fotográficos e as gravações de áudio.

Neste enquadramento, é no âmbito de uma avaliação sustentada nas pedagogias participativas que se compreende que o principal propósito da EPE não reside na preparação para a entrada na escolaridade obrigatória (Moss, 2011). Em alternativa, procura-se promover práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadoras, que possibilitem o desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e emocionais fundamentais para a vida das crianças, de forma integrada e significativa (Lopes da Silva et al., 2016). A prática pedagógica desenvolvida alicerça-se nos quatro fundamentos e princípios orientadores definidos pelas OCEPE, nomeadamente i) a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem enquanto dimensões interdependentes do crescimento da criança; ii) a valorização da criança como sujeito ativo e participante no seu processo educativo; iii) a necessidade de garantir uma resposta educativa adequada a todas as crianças e iv) a construção integrada e articulada do conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta mesma linha de pensamento, importa ainda destacar a relevância da

intencionalidade educativa na organização do ambiente físico e social, uma vez que este constitui um elemento promotor do desenvolvimento holístico da criança ao nível social, cognitivo, linguístico, emocional e motor (Folque, 2014).

Apoiando-se em documentos orientadores, como as OCEPE e Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar (PAEPE), e em modelos pedagógicos que estejam alinhados com os interesses e as necessidades do grupo, o educador assume a responsabilidade de construir e desenvolver o currículo. Conforme destacam Oliveira-Formosinho et al. (2007), a adoção de um modelo curricular é um fator fundamental, visto que os modelos pedagógicos emergem de diversas teorias que ajudam a compreender o desenvolvimento da criança e a forma como o educador pode organizar o ambiente educativo, promovendo aprendizagens significativas e adequadas a cada uma. Em consequência, os modelos pedagógicos participativos permitem refletir sobre “a ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 34). No decorrer da PES, a ação pedagógica foi inspirada, maioritariamente, nos modelos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do HighScope e na Metodologia de Trabalho de Projeto. Embora apresentem especificidades próprias, estas abordagens foram articuladas de forma coerente, tendo em conta as características do grupo e do ambiente educativo em que a prática teve lugar. Essa articulação foi possível graças às bases comuns que as sustentam, ancoradas numa perspetiva construtivista, que valoriza um currículo com significado e intencionalidade pedagógica, centrado no desenvolvimento integral e nas aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2007).

No que diz respeito ao MEM, trata-se de um modelo pedagógico fundado em Portugal nos anos 60, alicerçado em princípios de uma educação democrática, inclusiva e participativa. Segundo Niza (2012), MEM surge como oposição às conceções tradicionais de ensino e este movimento entende a escola como um espaço de cooperação, no qual as crianças são integradas nas práticas quotidianas com base na escuta ativa por parte do educador, que considera os interesses, a curiosidade e as necessidades do grupo. Tal como refere Gomes (2014), um dos fundamentos centrais de MEM reside no envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, favorecendo uma progressiva tomada de consciência sobre o ponto em que se encontram e o que precisam de realizar para avançar

no currículo. Este modelo promove uma constante ligação entre pensar e agir, sustentando-se numa prática educativa dialógica, que privilegia a participação, a responsabilidade partilhada e o exercício da cidadania no quotidiano do jardim de infância. Os educadores recorrem a diversas estratégias e métodos de aprendizagem, adaptando-os ao contexto específico onde estão inseridos e aos projetos em curso, valorizando, simultaneamente, a participação ativa das famílias. No contexto de PES, a sala de atividades continha aspetos inspirados nos princípios do modelo como as suas paredes, que refletiam a identidade do grupo, preenchidas por produções das crianças e pelos projetos em desenvolvimento. Estavam também visíveis instrumentos de pilotagem, organização e planificação, como o mapa das presenças e o quadro da distribuição das tarefas, que dão oportunidade à criança de escolher a sua tarefa e de negociar com os colegas e, também, ajudam no reconhecimento das unidades básicas do tempo diário e semanal, através das vivências e dos ritmos, fomentando a autonomia e a participação das crianças. No que concerne à avaliação, esta decorre de forma contínua ao longo do processo educativo, tendo como base os registos das comunicações entre as crianças, bem como as suas produções, permitindo uma análise formativa e significativa do percurso de cada uma (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Relativamente ao modelo HighScope, este tem como principal objetivo promover a aprendizagem através da ação, partindo do princípio de que a criança constrói o seu conhecimento com base nas experiências do quotidiano que a rodeia (Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho et al., 2007). Assente nos princípios do construtivismo de Piaget e na aprendizagem ativa, este modelo valoriza fortemente a planificação, execução e revisão das atividades pelos próprios atores, favorecendo a participação das crianças e a capacidade de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1995). O papel do educador visa proporcionar um contexto rico e adequado ao desenvolvimento da criança, reconhecendo que o ambiente possui “uma dimensão espacial” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 56).

Deste modo, é essencial preparar cuidadosamente o espaço educativo e os materiais disponíveis, de forma a possibilitar um contacto próximo e significativo com a criança, promovendo a sua autonomia na exploração e garantindo apoio sempre que necessário.

O ambiente deve ser organizado consoante as áreas de interesse, criando condições para que a criança se movimente e escolha livremente, favorecendo o desenvolvimento da sua independência (Hohmann & Weikart, 1995). A liberdade de ação é, portanto, um elemento fundamental nesta abordagem, permitindo que a criança tome decisões e desenvolva um sentido de responsabilidade sobre as suas escolhas e aprendizagens. Para além da organização do espaço, o modelo HighScope valoriza a criação de uma rotina diária estruturada, adaptada aos interesses e necessidades do grupo, caracterizada como “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 87). Esta previsibilidade contribui para o sentimento de segurança, autonomia e envolvimento da criança no seu próprio percurso educativo. No contexto da sala de atividades da PES, as inspirações no modelo HighScope encontrava-se na forma como espaço estava organizado em diferentes áreas de interesse acessíveis, permitindo às crianças escolhas autónomas sobre onde e com o que desejam brincar e aprender. A rotina diária seguia uma estrutura clara e previsível, favorecendo o sentimento de segurança e a participação ativa das crianças.

Em relação à MTP, já abordada, importa reforçar os seus benefícios no contexto educativo, nomeadamente no desenvolvimento de competências transversais, na promoção da autonomia, no estímulo à criatividade e cooperação entre as crianças. Esta metodologia permite que o grupo assuma um papel ativo no seu processo de aprendizagem, partindo dos seus interesses, necessidades e saberes prévios, contribuindo para aprendizagens mais significativas e contextualizadas (Vasconcelos et al., 2011). Estruturada em quatro fases – definição do problema, planificação, exploração e avaliação/divulgação –, a MTP promove a investigação, a reflexão e a construção partilhada do conhecimento (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2011). Além disso, assente numa perspetiva colaborativa e holística, potencia o envolvimento, o sentido de responsabilidade e a participação das crianças na vida da comunidade educativa (Abrantes et al., 2002; Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), sendo o educador um mediador que apoia e orienta o grupo ao longo de todo o percurso (Oers, 2009).

Face ao exposto, ao longo da PES, tornou-se clara a relevância da articulação entre MEM, HighScope e a MTP, enquanto pilares fundamentais para a promoção do bem-estar e do

desenvolvimento integral do grupo. A integração coerente destas metodologias reforça a sua complementaridade, conjugando práticas que valorizam a participação democrática, a autonomia, a aprendizagem ativa e a construção partilhada do conhecimento. Desta forma, criou-se um ambiente educativo estimulante, capaz de responder às necessidades e interesses das crianças, favorecendo o seu crescimento emocional, social e cognitivo de forma harmoniosa e significativa.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

O presente capítulo está organizado em dois subcapítulos: a caracterização do contexto de estágio, nas vertentes EPE e 1.º CEB e a metodologia de Investigação utilizada. No primeiro subcapítulo encontrar-se-á a caracterização do contexto onde foi realizada a PES e a caracterização de ambos os níveis educativos, incluindo uma breve descrição da instituição cooperante. No segundo subcapítulo será convocada a metodologia I-A, a sua relevância e os seus objetivos principais.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES situa-se na Área Metropolitana do Porto, tendo, o agrupamento de escolas onde está integrado, sido criado no ano letivo 2003-2004. Todos os estabelecimentos do agrupamento de escolas asseguram o tempo de reforço educativo nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) na Educação Pré-Escolar e a Componente de Apoio à Família (CAF), no 1.º CEB.

Este agrupamento de escolas tem como lema "A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida" (Agrupamento de Escolas, 2021-2025, p. 2), valorizando a liberdade da criança para explorar o ambiente educativo. Assim, procura criar um espaço acolhedor e propício ao desenvolvimento integral e saudável, que prepare os alunos para enfrentar com confiança os desafios que virão. O agrupamento de escolas definiu como prioridades a garantia do direito de cada criança e jovem a uma educação inclusiva; o reforço e a valorização das experiências e projetos já existentes; a promoção de vivências que estimulem uma cidadania ativa; o incentivo a práticas pedagógicas mais participativas; e o fortalecimento da articulação entre todos os agentes educativos (Agrupamento de Escolas, 2021-2025). A mestranda enfatiza este último objetivo, destacando a importância da integração positiva e acolhedora observada ao longo da PES.

Realça ainda as relações de confiança, colaboração e empatia que contribuem para um ambiente educativo sereno e saudável para as crianças.

O agrupamento de escolas em análise é reconhecido como uma referência em Intervenção Precoce no concelho onde está inserido. As educadoras fazem parte de Equipas Locais de Intervenção (ELI), estando assim qualificadas para atuar nesta área. Assim, este modelo visa fortalecer a ligação com as famílias, promovendo a sua inclusão no ambiente escolar e focando-se na resolução de problemas existentes, simultaneamente apostando no desenvolvimento integral da criança (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

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

Este subcapítulo descreve e reflete sobre o espaço e o ambiente educativo vivenciados durante a PES no 1.º CEB, abordando a constituição e caracterização da turma, a disposição e organização da sala de aula, a gestão dos tempos pedagógicos, a estrutura da equipa educativa e a dinâmica da relação entre a escola e as famílias. É de realçar que, neste contexto, existiam turmas dos diferentes anos de escolaridade, uma de cada ano do ensino básico.

A escola é constituída por dois edifícios, sendo que, no que diz respeito ao edifício onde se organiza o espaço de aprendizagem, o mesmo contém apenas a valência do 1.º CEB, distribuído em dois pisos. O piso superior é composto por duas salas de aula, já o piso inferior tem mais duas salas de aula, uma casa de banho (masculina e feminina) e uma sala para CAF. No que concerne ao outro edifício, o mesmo só pode ser usufruído pelos professores e assistentes operacionais (AO) (anteriormente designadas por auxiliares da ação educativa) e contém uma sala para organização de materiais e equipamentos pedagógicos, uma biblioteca de pequena dimensão que é o gabinete da coordenadora da escola, uma sala onde decorre o apoio pedagógico específico quando necessário, uma casa de banho e a sala destinada aos professores. Nesta sala desenvolveram-se interações marcadas pela convivência e pelo diálogo, que fomentaram tanto a cooperação

profissional em torno de temas escolares como a criação de laços através de conversas informais e momentos de descontração.

A área exterior destaca-se pela sua grande amplitude e por ser um espaço acessível e acolhedor, oferecendo condições adequadas à participação de todos os alunos, num ambiente promotor de inclusão. No entanto, o seu preenchimento carece de materiais, contendo apenas uma bola de futebol, o jogo da “macaca” desenhado no chão, pneus espalhados pelo espaço, que estimulam a criatividade ao serem ressignificados nos jogos pelas próprias crianças e, ainda, algum espaço natural com árvores e relva onde as crianças gostam de brincar tanto individualmente como em grupo. Tal como sublinha Neto (2020), o espaço exterior deve ser encarado como um ambiente essencial para o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe liberdade de movimento, autonomia e oportunidades ricas de aprendizagem através da brincadeira. Durante os intervalos, os alunos podiam explorar livremente os materiais disponíveis, sob o olhar atento das AO. As regras de segurança eram continuamente valorizadas, promovendo-se, assim, a autonomia e o sentido de responsabilidade por parte dos alunos. De acordo com Coutinho et al. (2009), o ato de brincar livremente, num ambiente seguro e supervisionado, potencia não só a socialização, como também o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da capacidade de autorregulação, valores fundamentais no percurso educativo da criança.

A cantina encontra-se no edifício da EPE, na qual, todas as crianças tinham de sair da escola e, acompanhadas das AO, deslocavam-se até ao local. Uma vez que a mesma não consegue albergar todos os alunos no mesmo horário de refeições, os mesmos são organizados em três turnos: um para a EPE, outro para o 3.º e 4.º anos do 1.º CEB e o último com as turmas do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. É ainda de acrescentar que os dois edifícios carecem de elevador, comprometendo o acesso a pessoas com dificuldades de locomoção.

A PES foi desenvolvida numa turma heterogénea de 1.º ano de escolaridade composta por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Na turma existiam cinco crianças de nacionalidades diferentes: duas brasileiras, duas angolanas e uma inglesa, porém todas falavam português. Para além disso, havia uma criança de etnia cigana.

Nenhuma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE), contudo, existia um aluno que frequentava a terapia da fala duas vezes por semana. É de realçar que três alunos ingressaram mais tarde na turma, sendo que dois deles entraram duas semanas depois dos restantes colegas e o outro integrou, apenas, na semana em que a díade começou o estágio.

A turma revelou forte envolvimento nas atividades propostas, evidenciando interesse e motivação, especialmente nas que envolviam expressão plástica e motora. Entre os interesses mais destacados, sobressaem a pintura, a música e a dança, assim como a valorização do diálogo em diferentes momentos da aula, nos quais os alunos partilhavam experiências do dia a dia, ideias, saberes e curiosidades, contribuindo para uma cultura de aprendizagem abrangente e transversal. No que concerne às dificuldades observadas, verificaram-se desafios relacionados com a gestão do tempo de espera, a procura frequente de validação nas tarefas realizadas, bem como a dificuldade em respeitar o tempo do outro e em aguardar pela sua vez de resposta durante as interações em grupo. Para além disso, a mestrandia considera que o trabalho cooperativo e a utilização do espaço exterior são duas ferramentas que poderiam ser utilizadas nas atividades, algo que não foi observado a acontecer durante as primeiras duas semanas de observação. Dentro da matriz curricular, na Área de Português, os alunos compreendiam rapidamente as letras e os sons, assim como, as suas relações, tendo ritmos de aprendizagem diferentes na leitura de ditongos. Em relação à Área da Matemática, a turma revelou ter um rápido raciocínio lógico-matemático, no entanto, denotando-se alguma necessidade da manipulação de objetos e recursos para auxiliar o processo de abstração.

Durante a PES no 1.º CEB, foram realizados momentos de observação direta e indireta que se revelaram fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, Desde o início, foi possível identificar necessidades específicas de cada aluno, o que permitiu uma intervenção mais ajustada e intencional. Com o decorrer do tempo, essas necessidades foram sendo progressivamente colmatadas, contribuindo para uma maior autonomia e envolvimento dos alunos nas dinâmicas propostas. Tal como nos indica Máximo-Esteves (2008), este processo é de extrema importância na aprendizagem dos alunos porque permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado

contexto. Além disso, ajuda na compreensão dos contextos, das pessoas que nele se inserem e das suas interações. A presença regular da díade na sala de aula possibilitou uma observação mais aprofundada dos interesses e dificuldades da turma, bem como a identificação dos diferentes ritmos de aprendizagem presentes no grupo. Essa continuidade permitiu uma atuação mais consciente e ajustada às necessidades da turma, favorecendo a planificação de estratégias pedagógicas diferenciadas e eficazes.

Quanto à metodologia adotada em sala, observou-se que os alunos demonstravam maior envolvimento e motivação quando eram propostas metodologias baseadas em aprendizagens ativas, especialmente aquelas realizadas em pares e em grupo, sendo que a díade deu várias oportunidades de realizarem jogos lúdicos e pedagógicos e de trabalharem de forma cooperativa, melhorando as competências sociais e de empatia.

Em relação ao professor cooperante, desde o primeiro contacto, o mesmo fez-nos sentir sempre incluídas nas tarefas e deixou-nos à vontade para interagir com os alunos e participar durante o decorrer da aula. Apesar de privilegiar práticas de ensino de carácter mais tradicional, o professor cooperante mostrava-se recetivo à participação dos alunos, valorizando os seus contributos durante as aulas. Para enriquecer o processo de aprendizagem, complementava os manuais escolares com recursos digitais disponíveis na plataforma Escola Virtual, como a exposição de vídeos e coreografias das letras que estavam a ser aprendidas naquele determinado momento, o que permitia tornar os conteúdos mais apelativos e interativos para os alunos.

A sala de aula destacava-se por ser um espaço amplo e acolhedor, com uma parede envidraçada que favorecia a entrada de luz natural, criando um ambiente luminoso e com uma vista ampla para o exterior da escola. De acordo com Barrett et al. (2015), aspetos físicos do espaço como a luminosidade natural e a possibilidade de conexão visual com o exterior influenciam de forma significativa o bem-estar e o desempenho dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais estimulante e eficaz. Contudo, a ventilação mostrava-se insuficiente, tornando o ambiente abafado e interferindo no conforto e na concentração dos alunos, confrontando a qualidade da aprendizagem. De modo geral, o espaço estava devidamente equipado, apresentando condições físicas e recursos adequados às necessidades da turma, o que favorecia o desenvolvimento das

aprendizagens. É de destacar que a sala tinha um espaço amplo atrás das mesas dos alunos que era utilizada para momentos de leitura e jogos lúdicos. Nas paredes da sala de aula estavam expostos alguns recursos fornecidos pela editora dos livros como o abecedário, os números e as suas representações e, ainda, alguns recursos construídos pela díade, de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos.

Dentro da sala encontravam-se dois armários, sendo que um deles estava destinado ao material escolar como os cadernos diários e os de trabalhos de casa, sendo que o outro continha alguns materiais como cola, tinta e folhas coloridas. Existia, ainda, uma mesa de apoio ao professor cooperante e uma mesa de apoio às estagiárias, onde tinham acesso ao computador e a todo o material necessário para cada dia, assim como, os lanches das crianças. Para além dessas, existia uma terceira mesa que continha apenas os manuais escolares e livros de fichas de todos os alunos. Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se do modo tradicional enraizado no sistema educativo português, duas mesas lado a lado, formando três filas e três colunas. Cada aluno dispunha de uma caixa pessoal para guardar os seus materiais, como canetas, marcadores e cola, entre outros. A responsabilidade pela manutenção e bom uso desses materiais cabia a cada um deles, que devia cuidar da sua caixa com atenção. Quando o dia iniciava, os alunos iam buscar as respetivas caixas e colocavam em cima das suas mesas. No final do dia, os mesmos arrumavam-nas no local já predefinido. Quanto aos restantes recursos, na parede central da sala encontrava-se um quadro interativo de um lado e, do outro, um quadro branco, ambos acessíveis a todos os alunos.

No que concerne à organização dos tempos pedagógicos definidos na matriz curricular, as aulas iniciavam às 9h, com um intervalo de 30 minutos às 10h30. As atividades letivas prosseguiam até às 13h, seguindo-se, no período da tarde, das 13h às 14h30, o momento dedicado à refeição e a brincadeiras no espaço exterior. Mais tarde, retomavam às 14h30 até às 15h30, momento em que alguns alunos se preparavam para regressar a casa. Os restantes frequentavam as AEC das 15h30 até 17h30 e, posteriormente, a CAF das 17h30 às 19h30.

Durante o tempo letivo, é essencial manter uma organização flexível de carga horária, permitindo a criação de diversos momentos para a exploração dos interesses e das

sugestões dos alunos. Esta abordagem pode ser sustentada teoricamente por Moreira (2019), que destaca a relevância de uma prática pedagógica centrada no aluno, em que as suas curiosidades e sugestões são valorizadas como ponto de partida para a construção de saberes. Ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, esta perspetiva favorece aprendizagens mais significativas e contextualizadas, respeitando os princípios da autonomia e da flexibilidade curricular, essenciais para uma escola inclusiva e orientada para o sucesso de todos.

No que diz respeito à dinâmica da equipa educativa, evidenciou-se uma interação permanente entre os seus membros, com o professor cooperante integrando-se de forma ativa na comunidade escolar e adaptando a sua intervenção às particularidades e expectativas do grupo de alunos em questão, valorizando as suas sugestões, tal como é referido no Decreto-Lei nº55/2018 (2018).

A construção de um ambiente de confiança e tranquilidade na sala de aula requer um investimento sólido nas relações interpessoais, promovendo interações que articulem conhecimentos, emoções e comportamentos em contextos pautados pela cooperação e pela partilha (Oliveira-Martins et al., 2017). A dinâmica relacional entre os diferentes elementos da sala reflete um espírito de colaboração, que se traduz num envolvimento mais ativo e empenhado por parte de todos os agentes educativos (Estrela, 1994). Ao longo de toda a PES, foram vivenciadas diversas situações que revelaram uma prática educativa centrada na entreaajuda e na coaprendizagem, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas em paralelo com o fortalecimento da gestão emocional dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Estas experiências tornaram-se possíveis devido ao vínculo de confiança previamente estabelecido pelo professor cooperante, que promoveu um ambiente de partilha e crescimento mútuo, em consonância com a visão de Estrela (1994), que defende que cada professor deve encontrar, de forma autónoma, os comportamentos que melhor se ajustem à sua identidade profissional e que mais eficazmente contribuam para a sua prática pedagógica.

Neste sentido, esta cooperação contempla também o ambiente vivenciado com as famílias, uma vez que a ligação entre a escola e as famílias contribui significativamente para o aprimoramento quer das competências académicas como socio emocionais dos alunos,

incentivando-os a partilhar com os seus familiares os saberes adquiridos em contexto escolar e a relacioná-los com as experiências do quotidiano. É fundamental que essa parceria se construa desde o início do percurso educativo, para que as diversas etapas sejam acompanhadas, consoante as dificuldades que vão surgindo e que no final haja uma reflexão sobre a evolução que ocorreu em todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Epstein, 2001).

Indo ao encontro de Mata & Pedro (2021), a participação da família assume um papel central na construção dos conhecimentos e aprendizagens dos alunos, exercendo uma influência significativa no seu percurso educativo e desenvolvimento integral. Além disso, a conexão estabelecida entre o ambiente educativo e a família permite que o aluno se sinta como parte integrante e valorizada da comunidade escolar. O facto das famílias estarem presentes na escola, motiva os alunos no processo de ensino-aprendizagem ao longo do seu crescimento, facilitando relações conjuntas entre a escola e a família. No contexto da PES, foi importante observar que o professor cooperante demonstrava essa atenção constante em cultivar uma relação próxima com os encarregados de educação, mantendo-os regularmente atualizados sobre o percurso dos alunos através de diferentes meios de comunicação (email e *WhatsApp*).

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

A PES desenvolvida na EPE ocorreu na sala 1 num grupo constituído por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Em relação às idades, o grupo era heterogéneo visto ser composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No grupo, havia uma criança de nacionalidade nepalesa e uma de nacionalidade marroquina. Todas as crianças falavam português, exceto a de nacionalidade nepalesa que, inicialmente apenas falava inglês, porém foi progressivamente aprendendo e apropriando-se da língua portuguesa. Além disso, existiam duas crianças sinalizadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Estas duas crianças frequentavam dois momentos com a professora de educação especial, cinoterapia às quartas-feiras e um momento de música adaptada todas as sextas-feiras.

Uma das crianças com PEA revelou uma adaptação progressiva à rotina da sala, participando em grande parte das atividades realizadas com o grupo. Já o grupo, no seu conjunto, demonstrou interesse e empatia em integrar e fazer com que todos se sentissem bem-vindos, incluídos e confortáveis, sendo notável a importância da diferenciação pedagógica, isto é, o compromisso e preocupação que deve haver para que seja praticada uma educação inclusiva na sala de atividades (Crespo et al., 2011). A outra criança inserida no grupo, demonstrou grandes dificuldades na concentração, relações interpessoais e comunicação. É importante referir que esta criança tinha 6 anos e demonstrava dificuldades no cumprimento de regras e na expressão oral, sendo que os maiores desafios estavam relacionados com a autorregulação emocional, manifestando frequentemente comportamentos socialmente inadequados e agressivos.

O grupo estava envolvido ativamente em diferentes projetos, alguns aliados com os seus interesses, outros presentes no Plano Anual de Atividades. Deste modo, o grupo participou em três projetos: (i) o projeto Bilíngue, realizado às segundas-feiras com uma educadora bilíngue, que tinha como objetivo sensibilizar as crianças da EPE para a aprendizagem da língua inglesa de forma lúdica e dinâmica; (ii) o projeto Erasmus + “Seeds Will Grow”, que promovia as práticas inclusivas valorizando a diversidade e sensibilizando as crianças para a importância da sustentabilidade e biodiversidade; e, por fim, (iii) o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, implementado pela terapeuta da fala do agrupamento às terças-feiras, que tinha como objetivo primordial suprimir dificuldades ao nível da comunicação e, ainda, promover o gosto pela leitura e os seus bons hábitos.

Em relação aos interesses do grupo, o mesmo demonstrou entusiasmo em atividades sensoriais e relacionadas com as artes visuais, o conhecimento do mundo e a leitura de contos. No que diz respeito às necessidades, era visível a dificuldade na partilha de ideias e opiniões, respeitar o momento do colega em grande grupo e a articulação de palavras, principalmente na descrição de experiências vivenciadas e acontecimentos passados.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), as relações e interações potenciadas pelos contextos são entendidas como verdadeiras “oportunidades de aprendizagem” (p. 8). Desta forma, a interação ocorre entre diferentes intervenientes, podendo observar-se em

várias situações: na interação entre crianças; entre crianças e adultos; entre adultos; com as famílias; e com a comunidade. Nas relações entre crianças, o grupo, de modo geral, tinha interações positivas entre pares e com os adultos. Embora o mesmo fosse compreendido por crianças entre os 3 e os 6 anos, não existiu qualquer entrave e a diferença de idades demonstrou ser uma mais-valia, visto que as crianças demonstravam uma predisposição natural para apoiar os colegas que necessitavam de auxílio, promovendo, assim, um ambiente marcado pela entreaajuda e pelo respeito mútuo. Além da relação existente entre os colegas, o grupo demonstrava ter uma relação aberta e respeitosa com todos os adultos do jardim de infância, uma vez que eram procurados para prestar auxílio e sentiam-se seguros com os mesmos.

No que diz respeito à relação entre os adultos, a mesma se caracterizava por um bom ambiente de união e companheirismo, sendo que todos os intervenientes demonstravam um compromisso comum com o bem-estar das crianças. A comunicação entre os elementos da equipa revelou-se constante e eficaz, promovendo uma partilha diária das atividades. Além disso, os membros da equipa mostraram-se disponíveis para apoiar a diáde, evidenciando um espírito colaborativo e uma atitude de entreaajuda que fortaleceu o ambiente educativo.

A relação entre a educadora de infância e a assistente operacional mostrava-se positiva, com frequentes momentos de comunicação para coordenar a preparação das atividades planeadas. Já a interação com as famílias ocorria, sobretudo, de forma informal, durante os momentos de chegada e saída do jardim de infância. Para além destes contactos diários, estavam previstos encontros, como reuniões individuais com cada família, nos quais a educadora podia aprofundar o conhecimento sobre o contexto familiar de cada criança, compreender as suas perspetivas e aspirações dos cuidadores e promover o diálogo através da partilha de informações relevantes e recomendações. Paralelamente, o jardim de infância dinamizava regularmente feiras temáticas, alinhadas com as diferentes estações do ano, com o objetivo de incentivar e fortalecer o envolvimento das famílias na vida escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, a relação da equipa educativa com a comunidade regia-se por uma perspetiva inclusiva e colaborativa, assente na valorização do contributo de todos os

agentes no desenvolvimento das crianças. Consciente da importância da ligação indissociável entre a escola e a comunidade, a equipa educativa procurava envolver ativamente os membros da sociedade local em atividades pedagógicas e projetos, estabelecendo uma parceria dinâmica que ampliasse e enriquecesse as experiências de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à pedagogia implementada pela educadora cooperante (cf. Capítulo I), inspirada nos modelos MEM e HighScope, o seu objetivo primordial era dar ênfase aos interesses e necessidades do grupo, permitindo espaço e tempo necessário para que cada criança se sentisse confortável e respeitada por todos. Não obstante, a metodologia pela qual se apoiava, maioritariamente, era a MTP (cf. Capítulo I), sendo a mesma entendida como uma abordagem pedagógica centrada em problemas do quotidiano (Vasconcelos et al., 2011).

No que se refere à organização do espaço da sala, sabendo que esta deve dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, a mesma encontrava-se inspirada no modelo High-Scope. O espaço era constituído pelas seguintes áreas: área das construções, que era simultaneamente a área do acolhimento, área dos jogos, área da casinha, área das ciências, área das expressões (pintura, desenhos e plasticina) e a área da biblioteca.

Iniciando pela área do acolhimento, a mesma era delimitada por um tapete, onde todas as manhãs ocorria um momento de diálogo, composto por tempos de escuta e partilha. O tapete era partilhado com a área das construções, sendo que perto do mesmo existiam caixas de legos de vários tamanhos, cores e blocos, estimulando a criatividade e a imaginação nas suas construções. A área dos jogos contava com uma mesa com várias cadeiras e um móvel de apoio com vários jogos à disposição das crianças, como *puzzles*, blocos lógicos e tangram. Este espaço potencia a motricidade fina, a capacidade de atenção ao realizar empilhamentos, encaixes e desencaixes e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. A área da casinha dividia-se na cozinha e no quarto, onde existia maior interesse por parte das crianças, uma vez que as mesmas apresentavam uma preferência para o faz de conta. A mesma era composta por materiais que apelavam à criatividade e interesse das crianças, corroborando o modelo High-Scope,

como o fogão, panelas, talheres, uma mesa com bancos, armários e uma cama. Para além destes objetos, o quarto apresentava um *charriot* com roupas e fantasias que podiam ser utilizadas livremente pelo grupo. Nesta área, as crianças deixavam a imaginação fluir e, muitas vezes, utilizavam as cadeiras para construir um autocarro. A cama era, também, utilizada como um elemento para as crianças mais novas e o L. quando necessitassem.

A área das ciências era constituída por uma mesa com cadeiras e ferramentas, como lupas, pinças para observarem os elementos que traziam do exterior e, ainda, frascos para classificação de elementos, como feijões e milho. Esta área era muito requisitada pelo L. nos seus momentos de maior desregulação emocional, visto que o mesmo se acalmava nas atividades de classificação de elementos. No que diz respeito à área das expressões (pintura, desenhos e plasticina), a mesma era uma das mais utilizadas pelo grupo no geral, sendo composta por dois cavaletes, folhas, lápis, marcadores, tintas, pincéis e duas mesas com cadeiras. Por fim, a área da biblioteca estava equipada com uma manta, almofadas e um móvel organizador de livros. Além disso, continha uma mesa e uma cadeira com jogos relacionados com a escrita. Esta estante foi sendo preenchida ao longo do semestre com livros trazidos pela educadora e pelas próprias crianças. O par pedagógico observou que o grupo recorria a este espaço frequentemente, de modo a procurarem momentos de tranquilidade e exploração individual.

Além de todas as áreas disponíveis na sala de atividades, o jardim de infância possuía um espaço exterior, que apesar de ser limitado, proporcionava momentos de aprendizagem a todas as crianças através dos materiais dispostos. Era composto por um parque infantil, com dois baloiços e um escorrega, além disso, as auxiliares da ação educativa dispunham bicicletas, triciclos e bolas para as crianças usufruírem. Destacou-se, ainda, a horta que integrava o projeto “Seeds Will Grow”, que era cuidada e tratada pelas duas salas do jardim de infância.

A sala de atividades era ampla e recebia diariamente luz natural, visto que a mesma era composta por várias janelas, possibilitando a observação do espaço exterior, com o qual as crianças interagem todos os dias. Devido ao projeto desenvolvido pela díade no semestre anterior, existiam dois ecopontos e um lixo comum na sala de atividades, de modo a que o grupo percebesse a importância da reciclagem, quais os procedimentos a

adotar e onde cada criança fosse responsável por fazer a separação do lixo. É de notar que as paredes e a porta da sala eram o espelho do trabalho pedagógico desenvolvido com e pelas crianças. Tudo o que se encontrava exposto eram produções das crianças, tendo o objetivo de valorizar o trabalho de cada indivíduo e demonstrar a importância e o valor de cada criança, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016).

Corroborando HighScope e as OCEPE, é responsabilidade dos adultos prestar auxílio na organização dos materiais, de modo a fornecer ao grupo bem-estar e conforto, dando múltiplas oportunidades de aprendizagem. Deste modo, os materiais existentes na sala de atividades eram diversificados e estavam em bom estado. É de realçar que a maior parte dos materiais eram adquiridos e fornecidos pela própria educadora. Os materiais disponibilizados encontravam-se acessíveis a todas as crianças e organizados de acordo com a sua área, isto é, os materiais ligados à área dos jogos estavam dispostos numa estante nessa mesma área. No que concerne aos materiais tecnológicos, os mesmos eram usados pela educadora e pelo par pedagógico aquando de apresentações de vídeos e músicas e utilizados pelas crianças nas pesquisas que surgiam (Lopes da Silva et al., 2016).

O tempo pedagógico na educação de infância “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011, p. 72). A gestão do tempo era planeada de forma flexível, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo um equilíbrio entre momentos de maior agitação e outros de maior tranquilidade. Deste modo, o tempo destinado às crianças, seja para a realização de uma atividade ou para as refeições, era respeitado por toda a equipa educativa. É relevante destacar que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Lopes da Silva et al., p. 27), reforçando a importância de uma gestão partilhada entre o educador e as crianças. Esta gestão permitia adaptações constantes, ajustando a duração das atividades consoante o interesse demonstrado pelo grupo ou a necessidade de maior dedicação na sua concretização. Sempre que necessário, disponibilizava-se mais tempo a uma tarefa, assegurando que as crianças pudessem vivenciar as experiências de forma plena e significativa. O dia decorria de forma natural, alternando momentos de maior envolvimento e dinamismo com períodos de calma e concentração. As rotinas estruturadas permitiam um equilíbrio entre

atividades no interior e no exterior, garantindo que as crianças explorassem diferentes contextos e ambientes de aprendizagem. Dessa forma, assegurava-se uma vivência harmoniosa do tempo pedagógico, proporcionando uma experiência enriquecedora e adaptada às necessidades individuais e coletivas do grupo.

O acolhimento assumia um papel fundamental na criação de um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o bem-estar e a integração das crianças desde o primeiro momento do dia. O mesmo era realizado pela equipa educativa em grande grupo na sala de atividades. No decorrer deste momento, o grupo contava as suas novidades, era explicado o que iria acontecer durante o dia e cantavam os bons dias. Todas as crianças procediam à marcação das presenças no quadro afixado à altura do grupo, de modo a promover a autonomia da criança, o reconhecimento do nome e a escrita do mesmo. No primeiro dia da semana, eram atribuídos os responsáveis pelas tarefas da semana presentes no mapa das tarefas, sendo que as mesmas incluíam questionar às cozinheiras o almoço, colocar os ecopontos na rua, contagem das presenças e ausências do grupo, distribuir o lanche, regar as plantas e registar o tempo. Após a seleção, era realizada a contagem de crianças, sendo que o responsável teria de registar o número de crianças presentes e ausentes, promovendo a contagem.

Após esse momento, a educadora cooperante sugeria a realização de uma atividade ou prosseguia com projetos já em curso, enquanto, em alternativa, as crianças podiam explorar livremente as áreas da sala, dedicando-se à brincadeira, sendo esta essencial e natural que revela a forma holística da criança aprender (Lopes da Silva et al., 2016). Por volta das 10h15, depois da higienização, o lanche da manhã era distribuído às crianças com auxílio dos responsáveis pelo lanche. Após o lanche, quando as condições meteorológicas eram favoráveis, as crianças brincavam livremente no espaço exterior. Se as condições não o permitissem, o grupo continuava o que tinha iniciado no momento anterior. Por volta das 11h50, as crianças voltavam a realizar a higienização e às 12:00h o grupo tinha a pausa para o almoço, sendo acompanhado pelas animadoras que ficavam responsáveis até à chegada da educadora de infância. O período da tarde iniciava às 13h30 e eram realizadas atividades já planeadas para o dia ou atividades escolhidas pela equipa educativa nas diferentes áreas da sala. Às 15h00, o grupo arrumava o espaço e ocorria o

lanche da tarde e após o tempo letivo, que tinha término às 15h30, as crianças tinham acesso a atividades extracurriculares: dança, karatê, inglês e educação física. As crianças que não usufruíam destas atividades ficavam ao encargo das animadoras.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Ao longo deste subcapítulo é explicitada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES: a I-A. A investigação difere todos os anos desde a identificação da problemática, à pesquisa em torno da mesma, à recolha de dados e só, posteriormente, à sua análise e reflexão. No entanto, uma das definições mais concisas é da autoria de John Elliott que define a I-A como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69). É possível compreendermos que este processo investigativo oferece ao profissional de educação oportunidades contínuas de aprendizagem, envolvendo a construção e desconstrução de saberes, o que contribui significativamente para o seu crescimento pessoal e profissional. A investigação deve ser uma componente presente na formação dos docentes, visto que a aprendizagem e a atualização contínuas permitem que a desconstrução de conhecimentos dados como adquiridos, criem abertura para a apropriação de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências, que levarão a uma prática construtiva e reflexiva permanente. Importa referir que a I-A é um processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos educadores/professores nos ambientes em que se inserem (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Altrichter et al. (2018), a I-A tem como finalidade sustentar teórica e pedagogicamente os educadores/professores na forma como enfrentam os desafios e problemas da prática. Os docentes não só contribuem para melhorar o trabalho que é realizado nas escolas, mas também ampliam o seu próprio conhecimento e as suas competências profissionais através da investigação que realizam. Neste sentido, o docente é desafiado a refletir e investigar a sua própria prática pedagógica, assumindo a postura de investigador e valorizando as experiências e estudos prévios, o que possibilita uma adaptação contínua às necessidades e interesses das crianças em cada contexto específico (Latorre, 2005).

Tal como Latorre (2005) afirma, a investigação tradicional tende a privilegiar a formulação de teorias sobre a educação, em detrimento da melhoria efetiva das práticas pedagógicas. Esta abordagem contribui para uma divisão entre os investigadores académicos e os profissionais que atuam diretamente nos contextos educativos, afastando a teoria da prática e dificultando a sua articulação. Existem diversas teorias educativas, porém, na prática, a sua aplicação nem sempre é viável. Muitas vezes, o que é estudado ou teoricamente proposto torna-se um desafio, pois nem todas as ideias podem ser implementadas conforme idealizado. Existem práticas pedagógicas e aprendizagens, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que muitas vezes não vão ao encontro da realidade, visto que regularmente quem constrói as teorias não tem a perceção da realidade das situações. Os momentos de aprendizagem devem ser realizados de forma diversificada, utilizando diferentes modelos pedagógicos, de modo a que os profissionais com espírito de reflexão crítica, perante qualquer situação os possam enfrentar na prática, tal como defendem Oliveira-Formosinho et al. (2007).

A observação sistemática assume um papel central no contexto educativo, pois possibilita a recolha e análise de informações sobre o ambiente, os recursos, as interações entre as crianças e o seu desenvolvimento individual. Este processo é essencial para assegurar uma adaptação eficaz ao meio escolar e para fundamentar a construção de planificações pedagógicas que correspondam às necessidades reais do grupo. Estrela (1994) destaca que a observação é indispensável na orientação de intervenções pedagógicas, permitindo um entendimento aprofundado das dinâmicas educativas e do progresso das crianças.

Relativamente à metodologia I-A, o seu principal propósito é promover melhorias e resolver questões identificadas no contexto, através da colaboração ativa de todos os envolvidos. De acordo com Sanches (2005), esta metodologia caracteriza-se por um ciclo contínuo de reflexão e ação, no qual a teoria e a prática se interligam para favorecer a mudança. Além disso, Coutinho et al. (2009) enfatizam que a I-A inclui um processo de autoavaliação constante, que permite ajustar as estratégias de forma flexível às exigências e particularidades do contexto educativo. Os mesmos autores observam na I-A um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e cíclica: planificação, ação, observação e reflexão. Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início

a novos ciclos que desencadeiam novas espirais de ação reflexiva (Coutinho et al., 2009). Existem vários modelos de I-A organizados de forma diferente, sendo que irão ser apresentados quatro modelos que se baseiam na estrutura de Kurt Lewin e apresentam contributos importantes para o desenvolvimento progressivo, não descorando a espiral dos conceitos anteriormente referidos.

No modelo desenvolvido por Kurt Lewin, o mesmo defende que a investigação parte de uma ideia geral, baseando-se num tema ou problema específico onde "é traçado um plano de ação, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados" (Coutinho et al., 2009, p. 368). Subsequentemente, o investigador revê o plano inicial tendo por base as informações que recolhe e torna a planificar. O modelo apresentado por Stephen Kemmis, é baseado numa informação crítica e o seu objetivo corresponde à melhoria de uma determinada situação que, consoante as mudanças necessárias, é revista e reformulada, iniciando-se um novo ciclo. No modelo de Jonh Elliott é dada especial atenção ao processo onde os factos e as falhas são revistos, antes de iniciar cada sequência de passos dentro da espiral. No que diz respeito ao modelo de Jack Whitehead, o autor propõe a construção de um enquadramento em que a teoria se articule com o desenvolvimento profissional, promovendo uma reflexão contínua sobre a prática. Defende, ainda, que os educadores/professores devem investigar e avaliar o seu próprio trabalho com o objetivo de melhorarem a sua prática pedagógica (Coutinho et al., 2009). É importante referir que todas as fases dos modelos apresentados não estabelecem uma ordem, ou seja, estabelecem sempre uma ligação entre si.

Relativamente à PES, pode-se afirmar que foi seguido o modelo de Stephen Kemmis, uma vez que, tendo em conta os interesses e as curiosidades das crianças e alunos, a planificação iniciava-se sempre com base na observação direta realizada, passando-se de seguida à delineação das ações pedagógicas, que eram posteriormente implementadas. De seguida, procedia-se a uma reflexão crítica sobre os aspetos positivos e a melhorar, com base em críticas construtivas e numa lógica de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade das aprendizagens. Esse processo contínuo de planificação, ação e reflexão tinha como objetivo a reconfiguração da prática educativa. Como é referido no

Relatório Projeto Coopera Plano 23|24 Escola+, devemos orientar “as práticas educativas para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanista e democrática” (Moreira et al., 2025, p. 44). Ao longo da PES, foram respeitados os princípios éticos que orientam a prática educativa e investigativa. Todas as intervenções foram conduzidas com sentido de responsabilidade e integridade, salvaguardando os direitos das crianças e alunos, nomeadamente a proteção da sua identidade e privacidade. As observações, interações e recolhas de dados foram realizadas com sensibilidade e respeito, promovendo um ambiente seguro, transparente e de confiança.

Neste seguimento, destaca-se a relevância das narrativas colaborativas durante o processo reflexivo. A elaboração das mesmas tornou-se fundamental para possibilitar uma análise crítica e reflexiva sobre a ação desenvolvida, permitindo identificar as potencialidades e impactos causados nas crianças. Através das narrativas, é possível registar dados observados e sistematizar os pontos positivos, negativos e a melhorar, assim como, a análise do par pedagógico e do/a professor/educadora cooperante. Ao longo da PES, é de realçar a importância do *feedback* constante sobre as planificações realizadas, por parte da supervisora institucional e do/a professor/educadora cooperante, permitindo analisar e refletir sobre a prática educativa.

Para concluir, a metodologia de I-A permitiu à mestrandia a integração constante entre teoria e prática, reforçando a importância do papel reflexivo que deve acompanhar qualquer profissional de educação. Através de etapas essenciais como a observação, planificação, reflexão e avaliação, a mestrandia reconhece que esses processos são fundamentais para “promover mudanças significativas nos contextos educativos” (Coutinho et al., 2009, p. 75).

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

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e descrever as atividades desenvolvidas tanto na EPE como no 1.º CEB. Nos subcapítulos seguintes, além de algumas atividades serem alvo de análise, também serão refletidas tendo por base a importância e o impacto que as mesmas causaram nas crianças. As reflexões realizadas terão fundamento nos pressupostos teóricos e legais analisados no capítulo I. No que diz respeito às planificações elaboradas ao longo da PES, as mesmas foram ao encontro da metodologia de I-A, respeitando os interesses e necessidades do grupo e turma em questão. Importante ressaltar que esta análise e reflexão pressupõem valorizar e assegurar os princípios éticos e deontológicos em ambos os contextos educativos.

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No que concerne à prática pedagógica explorada no 1.º CEB, a mesma foi implementada seguindo a MTP nas várias unidades de aprendizagem, sendo estas estruturas pedagógicas que organizam e orientam o processo de ensino-aprendizagem, articulando as aprendizagens essenciais previstas nos documentos curriculares nacionais, como o PASEO. Estas unidades têm como objetivo promover o desenvolvimento integral do aluno, valorizando a aquisição de conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas.

Seguindo as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, as unidades de aprendizagem são flexíveis e permitem a articulação interdisciplinar, respondendo à diversidade de interesses, ritmos e necessidades dos alunos no processo educativo. Com base no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), as unidades de aprendizagem integram-se numa perspetiva holística da educação, promovendo uma abordagem centrada no aluno e no contexto que o mesmo se encontra inserido. Estas unidades podem ser planeadas em

torno de problemas, projetos ou temas significativos, procurando dar sentido e relevância às aprendizagens. Deste modo, são concebidas como instrumentos dinâmicos que permitem aos docentes adequar o ensino às especificidades das turmas e ao desenvolvimento das competências previstas para o 1.º CEB.

Durante toda a prática, foram respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem, assim como as necessidades e interesses específicos de cada aluno. Esta abordagem encontra-se alinhada com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que enfatiza a importância de aplicar medidas universais para todos os alunos, incluindo aqueles que necessitam de apoios adicionais ou adaptados. Neste sentido, o documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018) reforça que a escola deve constituir-se como um espaço de participação e aprendizagem para todos, promovendo respostas educativas diferenciadas e flexíveis. Assim, as práticas pedagógicas adotadas tiveram em vista uma resposta equitativa, centrada nas potencialidades de cada criança, contribuindo para um ambiente inclusivo.

Nas duas semanas iniciais da PES, a díade priorizou a observação sistemática e identificou interesses e necessidades comuns da turma, pensando em estratégias adequadas para colmatar essas mesmas necessidades, bem como motivar e envolver ao máximo os alunos nas atividades, de modo a captar a atenção de todos. A partir da terceira semana, o par pedagógico passou a planificar diversas unidades de aprendizagem, organizando a dinamização gradual e alternada entre as duas, o que incentivou um trabalho colaborativo, ativo e autónomo. Desde o primeiro contacto na escola cooperante, o diálogo revelou-se uma ferramenta fundamental para promover o desenvolvimento proximal dos 18 alunos da turma, alinhando-se com os conceitos de Vygotsky (Yudina et al., 2009).

Dando início à fase I da MTP, a díade considerou que a turma revelava uma grande motivação nas atividades que envolvessem as expressões plástica e motora e dificuldades no momento de espera, na necessidade de validação na realização de alguma tarefa e no respeito pelo tempo de comunicação do outro. Face às fragilidades detetadas pela díade na fase de observação, considerou-se que quer a AC quer a utilização do espaço exterior seriam dois recursos pedagógicos poderosos a ser utilizados nas futuras atividades a realizar. Devido a este instrumento de recolha de dados e ao diálogo contínuo com a

turma, o par pedagógico conseguiu identificar de forma clara a oportunidade de iniciar um projeto dinâmico e construtivo, que fosse relevante e transversal para todos os alunos. Deste modo, constituíram-se grupos cooperativos de aprendizagem, por forma a melhorar as suas práticas interpessoais e grupais dos mesmos através de aprender a escutar atentamente os outros, partilhar ideias e materiais, ajudar os outros, coordenar os seus esforços, consolidar competências, permanecer em grupo sem causar conflitos (Moreira, 2019).

O nome selecionado para o projeto “Aprender a Cooperar” veio dar consistência à fase II da MTP e apresenta um duplo sentido, refletindo tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto o desenvolvimento de competências de cooperação. De uma perspetiva, o título remete para a ideia de que os alunos estão a aprender sobre como trabalhar em conjunto, ou seja, estão a adquirir competências sociais, comunicativas e relacionais que são fundamentais para o trabalho cooperativo. Noutra ótica, a designação também sugere que a cooperação é o meio pelo qual os alunos aprendem, sublinhando que a aprendizagem ocorre no contexto de práticas cooperativas, em que os alunos partilham responsabilidades, ideias e tarefas para alcançar objetivos comuns (Lopes & Silva, 2022).

Esta ambiguidade propositada reflete a centralidade da AC como metodologia pedagógica, enfatizando tanto o “como” (a cooperação como estratégia) quanto o “o quê” (as competências para cooperar). Ao articular este duplo sentido, o título reforça a ideia de que a cooperação não é apenas um objetivo do processo educativo, mas também uma ferramenta poderosa para promover aprendizagens significativas, alinhadas com as finalidades educativas do 1.º CEB, nomeadamente o desenvolvimento integral das crianças e a preparação para a vida em sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

Indo ao encontro da terceira fase, a aprendizagem ocorre através de momentos de descoberta e a aquisição de conhecimentos dá-se progressivamente durante as experiências vivenciadas (Vasconcelos et al., 2011), promovendo diversas atividades. Estas tiveram como objetivo dar continuidade ao trabalho pedagógico do professor cooperante, apoiando o desenvolvimento das competências dos alunos e ajudando-os a superar as dificuldades sentidas.

Sendo uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, é entendido que o enfoque central está no desenvolvimento das bases fundamentais que sustentarão todo o percurso escolar dos alunos, sendo o domínio da linguagem escrita um elemento essencial. Nesta fase, as crianças começam a explorar o fascinante mundo da leitura e da escrita, abrindo portas para a comunicação autónoma e o acesso ao conhecimento. Não obstante, este processo não se limita à aquisição de competências técnicas, é também uma oportunidade para integrar outras dimensões igualmente importantes. Enquanto aprendem a ler e escrever, os alunos são igualmente desafiados a pensar de forma crítica, resolver problemas de forma autónoma e cooperar com os colegas, construindo competências sociais e emocionais que serão essenciais para as suas vidas futuras (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, mais do que um foco na alfabetização, esta etapa educativa assume-se como uma fase de crescimento integral, em que se cultivam valores e competências essenciais para a vida em sociedade, construindo em simultâneo o alicerce da proficiência literária.

Um dos aspetos observados nas primeiras semanas foi a ausência de metodologias ativas no decorrer das aulas, sendo que esta constatação menos positiva se tornou um desafio para as estagiárias que implementaram o projeto “Aprender a Cooperar”, tendo por base a metodologia ativa da AC.

Entrando na fase III da MTP foram executadas inúmeras atividades pedagógicas, sendo que a mestranda selecionou três momentos, que irá primeiramente elencar e, posteriormente, desenvolver e refletir sobre cada um deles. É de realçar que em todas as atividades esteve presente a metodologia de AC. No que diz respeito à primeira, esta inseriu-se na Área Curricular do Português – nos Domínios da leitura-escrita e gramática. A segunda desenvolveu-se na Área Curricular da Matemática – nos Domínios das capacidades matemáticas e números. Já no terceiro e último momento reforçou-se a mesma área curricular e respetivos domínios do primeiro momento.

O primeiro momento marcante iniciou-se com um jogo lúdico (figura 1) que teve a finalidade de constituir os grupos cooperativos previamente definidos pelas estagiárias. Cada grupo foi formado por um conjunto de três a quatro papéis (de acordo com o número de constituintes), sendo que um deles continha um ditongo, outro a palavra completa por

escrito, outro a imagem correspondente à palavra e, por fim, um papel com todos estes elementos presentes.

### Figura 1

*Jogo para constituição dos grupos cooperativos*



Após a distribuição intencional dos papéis a todos os intervenientes da turma, os mesmos movimentaram-se pelo espaço da sala e ao dialogar com os colegas juntaram-se de acordo com os papéis que tinham em mãos, formando os grupos cooperativos.

Estando a díade atenta aos gostos e motivações dos alunos, constataram a vontade demonstrada por estes em realizar mais jogos de cariz lúdico, o que reforça a importância de aliar o prazer à aprendizagem (Castro e Tredezini, 2014). Nesse sentido e mantendo os grupos cooperativos, foi distribuído um baralho de cartas a cada grupo, constituído por todos os ditongos estudados até ao momento, bem como por várias imagens cujas palavras continham um desses ditongos.

A dinâmica do jogo (figura 2) consistia em espalhar as cartas com os ditongos no chão, de forma visível, e desafiar os alunos a identificar a correspondência entre cada imagem e o respetivo ditongo. Deste modo, os elementos deveriam, à vez, escolher uma imagem e colocá-la sobre o ditongo correspondente, organizando-as em pequenos conjuntos.

## Figura 2

*Momento de realização do jogo lúdico*



De modo a promover a cooperação, a tarefa exigia que os alunos discutissem entre si as opções, partilhassem ideias e tomassem decisões em conjunto, incentivando não só o trabalho em equipa, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

Esta prática encontra suporte na perspetiva de Castro e Tredezini (2014), que destacam a importância do jogo e da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, promovendo aprendizagens mais significativas e prazerosas. O recurso ao jogo transforma o ambiente educativo num espaço mais dinâmico e envolvente, demonstra-se um recurso pedagógico eficaz.

Importa destacar que a duração desta atividade foi flexível, respeitando os diferentes ritmos de trabalho dos alunos. No entanto, o tempo de cada um foi considerado para que todos pudessem finalizar o jogo com sucesso. A atividade foi pedagogicamente concebida tendo em consideração não só o tempo, mas também os materiais necessários para que cada grupo cooperativo permanecesse ativo e entusiasmado.

Os grupos cooperativos mencionados acima designam-se por grupos de base que têm um funcionamento de longa duração, apresentando-se como grupos heterogéneos, com membros permanentes, cujo principal objetivo é permitir que os seus elementos deem apoio e ajuda uns aos outros, estimulem e auxiliem o que cada um necessita para terem um bom desempenho escolar (Lopes & Silva, 2022). Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relacionamentos saudáveis, responsáveis e duradouros que irão motivá-los a esforçar-se nas tarefas propostas, a progredir no cumprimento das obrigações escolares e funções atribuídas e, por fim, a ter um bom desenvolvimento

cognitivo e social (Lopes & Silva, 2022). Estes grupos de base estiveram ativos entre outubro de 2024 e janeiro de 2025, com acompanhamento da díade de segunda a quinta-feira e pelo professor cooperante à sexta-feira.

A constituição dos grupos foi realizada com base em critérios definidos anteriormente pela díade, tendo como referência as observações realizadas. Neste processo, procurou-se garantir uma composição heterogénea dos grupos, integrando alunos com diferentes perfis, nomeadamente personalidades mais tímidas com colegas mais participativos, de forma a promover um equilíbrio na dinâmica grupal e o desenvolvimento das competências sociais. Este princípio vai ao encontro da abordagem de Johnson e Johnson (1999), que destacam a importância da heterogeneidade nos grupos cooperativos como fator-chave para maximizar o potencial da aprendizagem e fomentar interações positivas entre os alunos. Além disso, o par evitou a colocação de amigos próximos no mesmo grupo, com o objetivo de fomentar novas relações interpessoais e reforçar a interação com outros colegas. Esta organização intencional visou proporcionar condições para uma AC mais eficaz, promovendo o envolvimento ativo de todos os elementos e incentivando a partilha de responsabilidades e a cooperação entre pares, onde a interdependência positiva, a responsabilidade individual e as competências sociais desempenham um papel central (Moreira, 2019).

O segundo momento coincidiu com a mudança da disposição da sala que o par pedagógico realizou. Contrariando a disposição tradicional da sala observada (cf. Capítulo II), as mestrandas reorganizaram as mesas em ilhas, correspondendo aos grupos cooperativos previamente definidos.

A reação dos alunos a esta mudança foi mista, revelando diferentes emoções e comportamentos. Inicialmente, alguns estranharam a nova disposição, uma vez que estavam habituados ao formato tradicional com as mesas dispostas em filas e colunas. Este sentimento de novidade foi acompanhado por um clima de curiosidade, já que a turma demonstrou interesse em compreender a nova organização e descobrir onde cada um se iria sentar. Houve também alguma expectativa e entusiasmo, especialmente porque a mudança criava uma atmosfera mais dinâmica e diferente do habitual, despertando a atenção e preparando o terreno para uma abordagem pedagógica mais interativa e

colaborativa. Esta reorganização, embora aparentemente simples, foi significativa, pois marcou o início de um ambiente mais propício à interação e à cooperação entre pares, promovendo o espírito de trabalho em equipa e de partilha de responsabilidades, alinhado com os princípios da AC (cf. Capítulo I).

Após a nova disposição e o retorno à calma, o par pedagógico propôs uma atividade de matemática que envolvia a realização de uma ficha de consolidação com exercícios de adição de duas e três parcelas, bem como a resolução de problemas. Embora a tarefa tivesse sido planeada para ser realizada individualmente, a mestranda foi surpreendida pelos alunos que, de forma espontânea, recorreram à ajuda mútua dentro dos grupos cooperativos para superar as dificuldades que encontravam (figura 3).

### **Figura 3**

*Momento de realização da ficha de consolidação*



Nos exercícios de adição com três parcelas, os constituintes dos grupos demonstraram criatividade e iniciativa ao criar uma estratégia cooperativa para resolver os problemas. Optaram por dividir as tarefas entre si: cada elemento seria responsável por representar, com as mãos, uma das parcelas, enquanto outro elemento, sem parcela atribuída, assumiria a responsabilidade de somar os valores e determinar o resultado. Esta estratégia, idealizada pelos próprios alunos, evidencia o modo como a AC pode promover o desenvolvimento de competências associadas ao PASEO, especialmente nos domínios da responsabilidade e da autonomia (Moreira, 2019; Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, o momento não só facilitou a resolução dos exercícios, como também consolidou valores essenciais para a convivência e construção coletiva do saber.

Nesta experiência, destacou-se o espírito de entreatajuda, que permitiu que a turma superasse as suas dificuldades sem dependerem exclusivamente do professor, tornando-

os mais autónomos, uma das dimensões fundamentais do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Paralelamente, a dinâmica de grupo reforçou o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, negociação e cooperação, pilares centrais da AC (Johnson & Johnson, 1999). A estratégia adotada pelos alunos incentivou o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, visto que analisaram as tarefas, propuseram soluções e tomaram decisões em equipa. Estes aspetos estão igualmente alinhados com a ENEC (Monteiro et al., 2017), que destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências para uma cidadania plena, solidária e responsável.

A atividade também evidenciou que a disposição da sala, aliada ao espírito cooperativo dos alunos, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais rico e dinâmico. A utilização de estratégias criativas, desenvolvidas pelos próprios grupos, demonstrou que a AC estimula não só o domínio dos conteúdos académicos, mas também competências transversais, como a capacidade de adaptação, a liderança partilhada e a gestão de responsabilidades (Johnson & Johnson, 1999). Este momento foi um exemplo claro de como a AC pode transformar um exercício inicialmente individual numa oportunidade para promover valores como o trabalho em equipa e a partilha de conhecimentos, reforçando o envolvimento dos alunos e potenciando os resultados escolares.

Referente ao terceiro momento, o mesmo consistiu na aplicação do método formal “Mesa Redonda” (Kagan, 1994), presente na metodologia AC (cf. Capítulo I). Mantendo a disposição da sala em ilhas, a díade distribuiu uma folha branca a cada grupo cooperativo e utilizou um cronómetro online disponível e visível no quadro interativo para delimitar o tempo da atividade em 15 minutos. Durante este período, cada elemento do grupo, na sua vez, escreveu uma palavra iniciada pela letra “L”, seguindo a ordem dos ponteiros do relógio para garantir a organização e a participação de todos. O carácter cooperativo da atividade tornou-se evidente não apenas na execução da tarefa, mas também na revisão, visto que após o tempo definido terminar, os grupos trocaram as folhas entre si para verificar a correção das palavras escritas pelos colegas (figura 4).

## Figura 4

### *Momento de verificação de grupo*



Esta dinâmica revelou diversas vantagens e aprendizagens, como o desenvolvimento de competências linguísticas, ao incentivar os alunos a explorar e ampliar o seu vocabulário de forma lúdica e estruturada. A repetição da escrita de palavras permitiu consolidar conhecimentos ortográficos e estimular a memória e a concentração. Além disso, a atividade promoveu competências sociais essenciais, como o respeito pela ordem de participação, a cooperação entre os pares e a partilha de responsabilidades dentro do grupo. Outra vantagem foi a estimulação do pensamento crítico e da capacidade de autoavaliação, visto que ao reverem as palavras dos colegas, os alunos foram levados a analisar, refletir e justificar a validade ou correção das palavras apresentadas. Este processo de revisão também reforçou o espírito de cooperação e a comunicação entre os grupos, criando um momento de troca de ideias e de discussão saudável.

Em última análise, este momento destacou-se pela capacidade de envolver os alunos ativamente, tornando a aprendizagem dinâmica e motivadora. O método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a AC, criando um ambiente em que os alunos não só aprendem juntos, mas também uns com os outros. Esta dinâmica favorece o desenvolvimento integrado de competências académicas e sociais, ao fomentar a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a interação, princípios essenciais destacados por Johnson e Johnson (1999) como basilares da AC.

Para assegurar que as aprendizagens fossem significativas e indo ao encontro dos princípios da metodologia AC, foi fundamental solicitar frequentemente o *feedback* dos alunos em relação às atividades realizadas e à dinâmica dos grupos cooperativos.

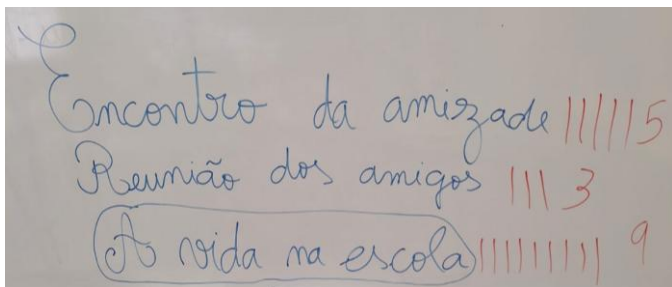
Inicialmente, foi possível observar alguma resistência por parte de alguns alunos, que estavam habituados à disposição tradicional de trabalhar ao lado dos seus amigos mais próximos. Quando questionados sobre o seu grau de satisfação em trabalhar em grupo e sobre os colegas com quem estavam a colaborar, uma das respostas mais expressivas foi “Não gosto porque estou longe da I.” (N., 7 anos). Contudo, no decorrer da PES e após a realização de várias atividades cooperativas, essa resistência inicial foi progressivamente superada. Gradualmente, os alunos começaram a reconhecer as vantagens do trabalho em grupo, como a troca de ideias e o apoio mútuo. Um exemplo evidente desta evolução foi dado pela mesma criança que inicialmente expressou o seu desagrado. Ao terminar o estágio, manifestou com entusiasmo “Gosto de trabalhar assim porque ajudo os meus colegas” (N., 7 anos).

Este percurso de transformação não só evidenciou a importância da metodologia AC, mas também demonstrou o poder da experiência prática para modificar atitudes e promover aprendizagens mais profundas. A evolução da resposta desta aluna reflete o amadurecimento da sua perceção sobre o trabalho cooperativo, destacando o desenvolvimento de competências sociais e de colaboração, elementos fulcrais para o sucesso da aprendizagem em grupo. Esta validação é corroborada por Lopes e Silva (2022), que sublinham a relevância da AC no desenvolvimento de competências essenciais à cidadania e ao trabalho em equipa, preparando os alunos para os desafios sociais e profissionais do século XXI.

Relativamente à última fase da MTP, momento de divulgação e partilha do projeto, o mesmo surgiu a partir de interesses e sugestões da turma, num diálogo proporcionado pela díade. A divulgação do projeto “Aprender a Cooperar” coincidiu com a reunião dos pais do primeiro semestre, proporcionando um momento significativo de partilha entre a comunidade educativa. De modo a tornar este evento ainda mais especial, os alunos participaram ativamente na escolha do seu nome, através de uma votação realizada na última semana de estágio (figura 5). O título eleito “A Vida na Escola” refletiu a essência da iniciativa, evidenciando a importância das experiências vividas no ambiente escolar e o impacto da AC no desenvolvimento das crianças.

## Figura 5

*Votação do nome para a divulgação do projeto*



Com o intuito de valorizar o percurso dos alunos, as estagiárias prepararam um vídeo composto por uma seleção de fotografias tiradas no decorrer da PES (figura 6). Este vídeo foi apresentado aos encarregados de educação e aos próprios alunos, destacando momentos marcantes e as diversas produções realizadas pelos mesmos. A apresentação procurou enaltecer não apenas o trabalho e a dedicação demonstrados, mas também o crescimento individual e coletivo de cada aluno, reforçando a ideia de que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (Tavares, 1993, p. 54).

## Figura 6

*Apresentação do vídeo aos encarregados de educação*



Para assinalar este momento especial e simbolizar a jornada de aprendizagem das crianças, foi entregue uma lembrança cuidadosamente elaborada na última semana de estágio no 1.º CEB. O presente escolhido pelos alunos foi um marcador de livros, peça simbólica que representava a entrada da turma no mundo da leitura e da escrita. Esta

recordação foi apresentada como um estímulo à continuidade da aprendizagem e um testemunho do envolvimento e do progresso alcançado ao longo do percurso escolar.

O impacto da presença da díade foi igualmente refletido nos testemunhos dos encarregados de educação, que partilharam a forma como as crianças viveram este percurso e, sobretudo, o momento da despedida. Algumas expressões espontâneas dos alunos, relatadas pelos seus familiares, evidenciaram o significado que esta experiência teve para eles, como “A M. chorou tanto quando chegou a casa no dia em que vocês se despediram”, revelou uma mãe, transmitindo a intensidade emocional do momento. Outro encarregado de educação partilhou que “A I. disse que foi o pior dia de sempre quando se despediram”, demonstrando o vínculo criado ao longo das semanas. Já a mãe do A. comentou com entusiasmo que “O A. falava tanto de vocês em casa”, refletindo o envolvimento e o impacto positivo da experiência no dia a dia dos alunos. Além destas partilhas, todos os encarregados de educação presentes fizeram questão de expressar a sua gratidão, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido e o contributo significativo da presença do par pedagógico na vida dos seus educandos. Este reconhecimento reforça a relevância das relações construídas durante o estágio e comprova que a aprendizagem vai muito além dos conteúdos escolares, envolvendo também o afeto, a confiança e a cooperação, elementos essenciais para um ambiente educativo significativo e transformador.

Em todas as etapas do projeto, o processo de avaliação assumiu um carácter formativo, permitindo refletir continuamente sobre as competências desenvolvidas, os objetivos alcançados, os desafios enfrentados e os aspetos a melhorar. Esta abordagem avaliativa, centrada na aprendizagem, possibilitou a realização de ajustes e melhorias contínuas, garantindo que cada atividade contribuísse de forma significativa para a evolução dos alunos, tanto a nível escolar como social.

Ao longo da PES, foram promovidos diversos momentos de trocas de ideias e reflexão com o professor cooperante, permitindo uma análise aprofundada de cada unidade de aprendizagem implementada. Estas reflexões revelaram-se essenciais para ajustar estratégias pedagógicas e garantir que as experiências proporcionadas fossem significativas, contextualizadas e integradoras.

Nesta linha de pensamento, procurou-se sempre que as aprendizagens desenvolvidas não se restringissem a uma única área curricular, mas que as mesmas se interligassem de forma coerente e transversal, promovendo uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar (Leite, 2012). Esta perspectiva fomentou uma visão holística do conhecimento, incentivando os alunos a estabelecerem conexões entre as diferentes áreas do saber e a desenvolverem um pensamento mais crítico, reflexivo e integrado. Desta forma, a avaliação formativa passou a desempenhar um papel essencial na construção ativa da aprendizagem, consolidando a metodologia cooperativa como um meio eficaz para a aquisição de competências académicas, sociais e emocionais.

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do projeto “Aprender a Cooperar”, a mestranda destaca a importância de uma aprendizagem centrada nos alunos, assente nas suas potencialidades, interesses e necessidades. A implementação da AC revelou-se uma abordagem pedagógica enriquecedora, permitindo a realização de atividades cooperativas, diversificadas e desafiantes, capazes de fomentar a motivação e o envolvimento ativo dos alunos desde os primeiros dias da PES. Este projeto veio dar resposta a uma das implicações práticas do PASEO ao “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio [...]” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 31). A metodologia da AC, alicerçada na interação entre pares e na partilha de responsabilidades, não só contribuiu para o sucesso escolar, como também fortaleceu competências sociais e emocionais.

Em consonância, torna-se evidente que a aprendizagem exige ações contextualizadas, capazes de proporcionar momentos diferenciadores e significativos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais autêntico e eficaz (Balacho & Coelho, 1994). Esta experiência demonstrou que, quando os alunos assumem um papel ativo na sua aprendizagem, estabelecem conexões mais profundas com os conteúdos, desenvolvendo autonomia, espírito crítico e um maior sentido de pertença à comunidade educativa.

Desta forma, ao avaliar o percurso realizado, a mestranda reafirma a relevância de metodologias que potenciem o envolvimento da turma e lhe proporcione oportunidades de construção do conhecimento de forma ativa. O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) reforça

esta abordagem ao incentivar a promoção do trabalho por projetos e o desenvolvimento de diversas formas de comunicação e expressão, como oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o protagonismo dos alunos e proporcionando experiências de aprendizagem com significado e impacto no seu desenvolvimento.

A reflexão realizada neste subcapítulo permitiu analisar os aspetos positivos do projeto, assim como reconhecer os desafios e áreas de melhoria, numa perspetiva de crescimento contínuo. A prática pedagógica apresenta-se como um processo dinâmico, que exige aprendizagem constante, autocrítica e adaptação, elementos fulcrais para um profissional da educação comprometido com a excelência e a transformação tendo em conta a trilogia ensino-aprendizagem-avaliação.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo corresponde à descrição e análise reflexiva de algumas ações pedagógicas desenvolvidas no período da PES, em contexto de EPE, sustentadas numa observação participante e sistemática (Alarcão & Canha, 2013), iniciada nas primeiras semanas e prolongada ao longo de todo o percurso. Deste modo, procurou-se identificar e compreender as especificidades do grupo, com o objetivo de realizar planificações semanais que promovessem o desenvolvimento holístico das crianças. Nesta linha de pensamento e em consonância com a MTP e os pressupostos teórico-legais apresentados no capítulo I, a prática educativa desenvolvida pautou-se pela intencionalidade e fundamentação pedagógica, respeitando e valorizando os ritmos de aprendizagem de cada elemento do grupo (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2007). Como defendem Hohmann & Weikart (1995), o respeito pelos interesses e tempos de cada criança é essencial para que a mesma se envolva de forma significativa nas experiências educativas.

Nesta sequência, emergiu um projeto que integrou os dados recolhidos através da escuta ativa das crianças, procurando, de forma contínua, dar resposta às suas necessidades e interesses, contribuindo para colmatar também as suas dificuldades. Esta escuta ativa é

defendida por Oliveira-Formosinho et al. (2007) como um dos pilares para uma pedagogia de participação, que reconhece a criança como sujeito competente. A educadora em formação reconheceu que o processo educativo se caracteriza por um carácter dinâmico, estando em constante evolução e adaptação face às necessidades do grupo. Assim, sustentou a sua prática numa reorganização, reconstrução e transformação contínuas, apoiando-se em diferentes modelos pedagógicos (cf. Capítulo I), que serviram de base à construção de práticas educativas intencionais e significativas. Além disso, baseou-se numa aprendizagem por ação, procurando atribuir às crianças um papel ativo e permitindo que as mesmas definissem o seu percurso de aprendizagem com base nas suas escolhas, ao mesmo tempo em que se criavam condições para descobrir e explorar novos saberes através da ação do educador de infância. Esta abordagem está alinhada com os princípios do modelo HighScope, que defende que as crianças aprendem melhor através da experiência direta com os objetos e situações do mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 1995).

Através do processo contínuo de observação participante e da colaboração com as profissionais de educação da sala de atividades foram analisadas as especificidades do grupo, bem como as vivências e necessidades manifestadas ao longo da sua experiência na EPE (cf. Capítulo II). Esta prática de observação sistemática encontra-se em conformidade com o que preconiza o PAEPE (Cardona et al., 2021), ao defender uma avaliação formativa e contínua. Importa referir que o projeto desenvolvido não resultou da continuidade de práticas anteriores, uma vez que o projeto precedente se encontrava concluído, permitindo à díade iniciar um novo percurso de intervenção educativa, que procurou responder aos desafios e características do grupo, valorizando a promoção da inclusão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

Neste sentido, as práticas educativas desenvolvidas encontravam-se alinhadas com o projeto, cujo objetivo primordial foi sensibilizar e consciencializar o grupo para a importância da inclusão, da aceitação das diferenças e do conhecimento do mundo que os rodeia. Aliando os pressupostos teóricos das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) com os princípios orientadores de uma Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2013), pretendeu-se sensibilizar as crianças para o respeito pelo outro e pelo ambiente

que as rodeia, promovendo valores de solidariedade, responsabilidade e participação democrática. Desta forma, as ações planificadas visaram não só a construção de aprendizagens significativas, como também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, em consonância com uma visão integradora e humanista da educação (Hohmann & Weikart, 1995). Como destacam Oliveira-Martins et al. (2017), a educação deve promover a formação de cidadãos conscientes, responsáveis, ativos e solidários.

Neste seguimento, o projeto desenvolvido com e pelas crianças intitulou-se “Amigos do Mundo”, tendo por base os processos de observação e reflexão sobre os interesses manifestados, em consonância com os princípios da MTP e da metodologia de I-A. Os principais objetivos do projeto consistiram em promover o conhecimento do mundo onde a criança se encontra, incentivando a descoberta de diferentes países, culturas e tradições. De forma mais específica, pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre Portugal, Marrocos e Nepal, países representados pelas nacionalidades presentes no grupo, bem como sobre Itália, Grécia e Irlanda, no âmbito do projeto Erasmus+ “Seeds Will Grow”. Paralelamente, o projeto visou sensibilizar para a diversidade cultural, fomentar o respeito pelas diferenças e desenvolver a consciência de pertença a uma comunidade global, respeitando os princípios de uma educação para a cidadania e para a inclusão.

A Fase I da MTP teve início com a exposição de um mapa-mundo na sala de atividades, iniciativa impulsionada pela educadora titular, que manifestava grande vontade de desenvolver um projeto sobre o mundo. Esta proposta surgiu na sequência do interesse demonstrado pelas crianças em conhecer melhor o mundo onde vivem, despertado durante a leitura de uma história. Em grande grupo, procedeu-se à observação e ao diálogo sobre os diferentes continentes, promovendo uma primeira aproximação ao assunto. Após esta descoberta inicial, partiu-se para a pintura do mapa (figura 7): cada continente foi pintado com uma cor distinta, de modo a facilitar a associação entre a cor e o respetivo nome, bem como a favorecer a distinção e a identificação das formas e localizações dos continentes. Esta atividade foi o ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência global e cultural. Através da pintura do mapa, as crianças começaram a familiarizar-se com os continentes, desenvolvendo noções espaciais, geográficas e de

diversidade. Tal abordagem vai ao encontro das OCEPE, que preconizam a valorização do conhecimento do mundo como área fundamental para o desenvolvimento da curiosidade e da compreensão do meio envolvente (Lopes da Silva et al., 2016).

### **Figura 7**

#### *Pintura do mapa-mundo*



Tendo em conta a participação no projeto “Seeds Will Grow”, o grupo já demonstrava familiaridade com as bandeiras dos países envolvidos. Através do diálogo em grande grupo, surgiram referências a outros países conhecidos pelas crianças, o que motivou a necessidade de localizar cada um deles no mapa, utilizando para tal as respetivas bandeiras como ponto de identificação. A partir do diálogo, cada criança participou na construção e pintura das bandeiras (figura 8) e estas foram posteriormente colocadas no mapa-mundo, criando uma ligação visual entre os territórios e as suas representações simbólicas. A atividade promoveu o conhecimento intercultural, o respeito pelas diferentes origens presentes na sala, o desenvolvimento da consciência geográfica e reforçou a capacidade de observação e a motricidade fina. Segundo Hohmann e Weikart (1995), as crianças aprendem através da exploração ativa e atividades práticas, como a construção de bandeiras, fomentam o pensamento simbólico, o raciocínio espacial e a valorização da diversidade.

### **Figura 8**

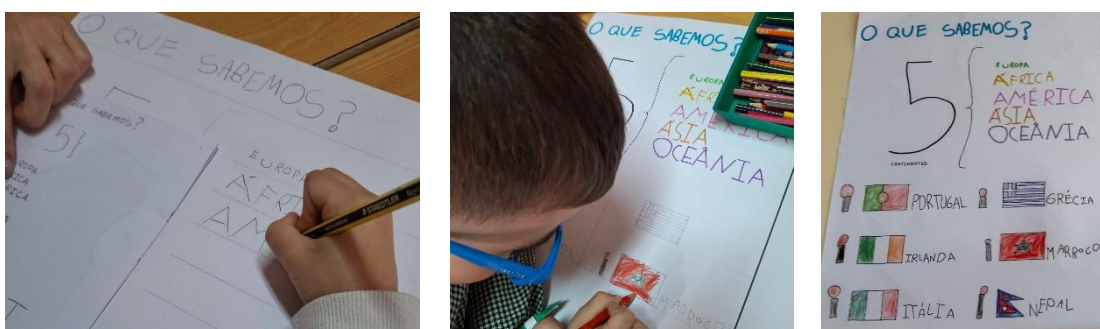
#### *Construção das bandeiras*



De modo a compreender os conhecimentos prévios do grupo sobre o mundo e o que gostariam de saber, iniciou-se a Fase II da MTP. Num momento de diálogo em grande grupo, foi questionado às crianças o que já sabiam sobre o tema e o que gostariam de descobrir. Relativamente à questão “O que sabemos?” (figura 9), surgiram respostas como “os nomes dos continentes e dos países” (G., 6 anos) e “as bandeiras do projeto” (F. N., 5 anos).

### Figura 9

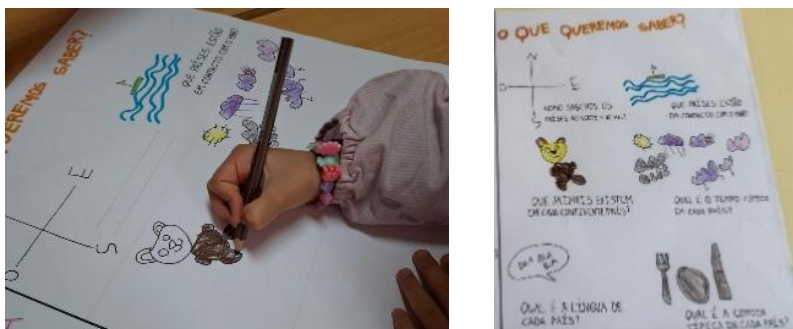
*Construção do cartaz “O que sabemos?”*



A partir destas partilhas, emergiram novas curiosidades e perguntas, que revelaram o interesse das crianças em aprofundar os seus conhecimentos sobre o mundo. Entre as questões colocadas destacaram-se: “Há mar em todos esses países?” (D., 6 anos), “Quais são os países do Norte e do Sul?” (G., 6 anos), “Que animais existem em cada continente?” (C., 4 anos), “Qual é o tempo de cada país?” (M. J., 4 anos), “Falam a mesma língua em todos os países?” (F. C., 5 anos) e “Qual é a comida de cada país?” (B., 6 anos). Estas questões foram registadas num cartaz coletivo sob o título “O que queremos saber?” (figura 10), servindo de base para as planificações subsequentes e o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do projeto. Este momento promoveu a expressão oral, a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos outros e o pensamento crítico. Esta valorização da escuta e da participação das crianças está sustentada na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Pascoal (2018), que defendem que a criança deve ser escutada e vista como competente, participando ativamente na construção do seu percurso educativo. Paralelamente, constituiu um ponto de partida para a organização dos passos seguintes do projeto, tendo por base os interesses manifestados pelo grupo, valorizando a curiosidade natural das crianças e a construção partilhada do conhecimento.

**Figura 10**

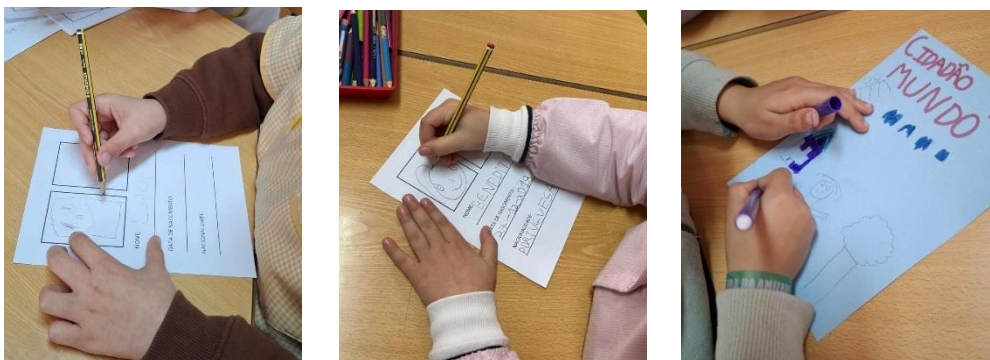
*Construção do cartaz “O que queremos saber?”*



Num novo momento de partilha em grande grupo, refletimos sobre o que seria necessário para viajar pelo mundo. As crianças foram apresentando diferentes ideias e, entre elas, destacou-se a importância de possuir um passaporte. A partir desta partilha, surgiu a criação do Passaporte Cidadão do Mundo (figura 11): um documento personalizado e individual, onde cada criança registou as suas informações pessoais (nome, data de nascimento, nacionalidade, ilustração do rosto e impressão digital), ilustrando ainda a capa de forma livre e criativa.

**Figura 11**

*Construção do Passaporte Cidadão do Mundo*



Esta atividade promoveu a apropriação simbólica do projeto e, ao preencherem os passaportes, as crianças desenvolveram competências como a identificação pessoal, a escrita do nome, a coordenação motora, a criatividade e o autoconhecimento. De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2007), o desenvolvimento da identidade e da autonomia deve ser promovido desde cedo e experiências significativas como esta contribuem para a construção de um autoconceito positivo e participativo. Além disso, este momento reforçou o sentimento de pertença ao grupo e a ligação afetiva ao projeto desenvolvido.

Após várias descobertas e momentos de partilha sobre o mundo, foi percebido que era oportuno dar um nome ao projeto. Em grande grupo, surgiram três opções: Exploradores do Mundo, Viajantes do Mundo e Amigos do Mundo, que foram registadas num cartaz pelas crianças, com o auxílio das estagiárias. Foi refletido em conjunto sobre o significado de cada uma das propostas e, com grande entusiasmo, realizou-se uma votação (figura 12), na qual cada criança teve a oportunidade de escolher o nome com o qual mais se identificava. Esta atividade promoveu competências essenciais como a escuta, o respeito pelas opiniões dos outros e a vivência de um processo democrático. Tal está em consonância com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que destaca a importância de fomentar uma cidadania ativa e participativa desde os primeiros anos. O nome mais votado foi “Amigos do Mundo”, que passou a representar o espírito do projeto: a amizade, o carinho e a descoberta de diferentes culturas e lugares. Através deste momento, as crianças reforçaram o sentido de pertença, compreenderam o valor das decisões coletivas e sentiram-se participantes ativas na construção de quotidianos vivido na sala de atividades.

**Figura 12**

*Votação para o nome do projeto*



Na Fase III da MTP privilegiam-se momentos de descoberta, nos quais a aquisição de conhecimentos ocorre de forma contínua, à medida que as experiências são vivenciadas e exploradas pelas crianças. desenvolvidas. Deste modo, a mestrandia selecionou três momentos significativos, que irá primeiramente elencar e, posteriormente, desenvolver e refletir sobre cada um deles. É de realçar que todas as atividades seguintes tinham como objetivo responder às questões colocadas pelas crianças sobre o projeto em curso.

O primeiro momento a destacar surgiu para dar resposta às perguntas “Que países estão em contacto com o mar?” e “Qual é o tempo típico de cada país?”. As crianças foram divididas em dois grupos colaborativos de quatro elementos, sendo que cada elemento recebeu um crachá identificativo de explorador. Um dos grupos ficou responsável por investigar se os países em estudo tinham ligação ao mar e o outro explorou os tipos de clima desses mesmos países. Com base nas informações recolhidas em diálogo com as estagiárias e na observação de imagens, mapas e globo, cada grupo construiu um cartaz informativo (figura 13). Posteriormente, os dois cartazes foram apresentados pelos grupos aos restantes colegas.

### Figura 13

*Pesquisa e apresentação em grupos colaborativos sobre o clima e o mar*



Sendo esta a primeira vez que a estratégia de trabalho colaborativo foi utilizada, as crianças mostraram-se curiosas e motivadas para realizar a atividade. Apesar de, inicialmente, algumas demonstrarem timidez no momento da apresentação, essa hesitação foi rapidamente ultrapassada à medida que partilhavam com os colegas as descobertas realizadas. As estagiárias acompanharam este momento, orientando a comunicação através de questões direcionadas.

O envolvimento das crianças foi tanto que aquelas que ainda não tinham participado nos grupos colaborativos, demonstravam grande expectativa e entusiasmo, perguntando frequentemente “quando é que somos nós os exploradores?” (M., 6 anos). Este tipo de *feedback* espontâneo revela não só o interesse genuíno pela atividade, como também reforça o seu carácter significativo e motivador no processo de aprendizagem. A curiosidade, o desejo de participação e o sentimento de pertença evidenciam que a proposta pedagógica foi bem-sucedida e marcante para o grupo.

A atividade promoveu a colaboração, a escuta ativa e mútua, a tomada de decisões compartilhadas e a assunção de responsabilidades individuais no seio do grupo. Esta abordagem está alinhada com os pressupostos da AC, que permite o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e comunicativas, essenciais para a formação de cidadãos ativos e responsáveis (Johnson & Johnson, 1994). As crianças desenvolveram competências de investigação, pensamento crítico e organização da informação, ao mesmo tempo que aprofundavam os seus conhecimentos geográficos e ambientais. A construção dos cartazes favoreceu a expressão visual e escrita, enquanto que a apresentação final reforçou a confiança, a expressão oral e o respeito pelas descobertas dos colegas.

O segundo momento foi relativo à questão “Qual é a língua de cada país?”, sendo que foi apresentado ao grupo um *Polisphone* criado pelo par pedagógico (figura 14), composto por um mapa-mundo como fundo e áudios de pessoas reais a dizer frases nas línguas dos países em estudo. Após a escuta, as crianças tentaram adivinhar a que língua correspondia cada um. Com o apoio do Google Tradutor e, sobretudo, com a colaboração valiosa das crianças oriundas desses países, o grupo descobriu como se dizia “Olá” em cada uma das línguas. Para registar e preservar esta experiência, a díade, com o consentimento das crianças, gravou-as a dizer “Olá” nas diferentes línguas e criou um *Polisphone* com esses áudios, partilhando depois o resultado com o grupo.

#### **Figura 14**

*Exploração das diferentes línguas com o Polisphone*



Esta atividade promoveu a consciência linguística e valorizou a diversidade cultural e linguística presente no grupo. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), as crianças devem contactar com diferentes formas de expressão e comunicação, reconhecendo a diversidade linguística como uma mais-valia educativa. As crianças mostraram-se curiosas com os diferentes sons e maneiras de dizer a mesma palavra, demonstrando interesse em aprender mais sobre outras línguas. As que tinham uma ligação direta aos países em questão assumiram um papel de destaque, ajudando os colegas e reconhecidas pelo seu saber. Para além da escuta atenta e do enriquecimento do vocabulário, esta experiência fomentou o respeito e a curiosidade pelas línguas e culturas dos outros.

O terceiro momento tinha o objetivo de responder à questão “Qual é a comida típica de cada país?”, onde foi enviado um “formulário” às famílias, que tinham como missão colaborar com as crianças no preenchimento. Cada “formulário” continha dois espaços destinados à representação gráfica da comida e da sobremesa preferida da família, sendo que, por baixo das ilustrações, os familiares registavam as respetivas receitas. Depois de devolvidos à sala, cada criança apresentou o seu “formulário” ao grupo, explicando o que representou e quem a ajudou nesta tarefa (figura 15).

### **Figura 15**

#### *Exploração e partilha das comidas preferidas*



Posteriormente, foram selecionadas em grupo três sobremesas que fossem possíveis ser confeccionadas na escola, sendo que a eleita foi o gelado de chocolate. No dia seguinte, reunidos no tapete da sala, as crianças tornaram-se verdadeiras chefes de cozinha, envergando chapéus elaborados pelas mesmas. Em grande grupo, com o auxílio das educadoras estagiárias, interpretaram a receita adaptada com medidas não convencionais e participaram ativamente em todos os passos da confeção. Após a

confeção da receita, realizaram o registo individual da mesma em pequenos grupos, tendo à disposição os ingredientes utilizados impressos, para apoiar especialmente as crianças mais novas, tornando o registo mais acessível e visual. Além disso, cada criança, de forma individualizada recordou e verbalizou os passos da confeção do gelado, os quais foram registados pelas estagiárias em *post-its* e posteriormente adicionados à receita (figura 16). A recolha e a valorização das vozes das crianças constitui uma prática essencial numa pedagogia participativa, pois reconhece o seu direito à expressão e fortalece o seu papel ativo no processo educativo (Oliveira-Formosinho & Pascoal, 2019). Este tipo de registo não só legitima o pensamento infantil, como também permite às crianças revisitarem as suas aprendizagens e reconhecerem-se como autoras das suas próprias experiências (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

### Figura 16

*Votação, confeção e registo da receita eleita*



Esta atividade permitiu às crianças compreender a função da escrita como uma ferramenta para comunicar com os outros as experiências vivenciadas. Tal prática vai ao encontro do que é defendido por Ferreira e Teberosky (1986), para quem as experiências de escrita devem ser contextualizadas, significativas e inseridas em situações reais, promovendo a literacia emergente. O momento de diálogo individual com a diáde valorizou a oralidade, a memória sequencial e a capacidade de expressão, além de permitir uma escuta atenta e personalizada. Ao reconstruírem os passos da receita, as crianças mobilizaram a linguagem descritiva, o raciocínio lógico e a organização temporal. A representação gráfica da receita resultou num produto final significativo, que reforçou a autonomia, a valorização das aprendizagens vividas e o gosto pela partilha de experiências culinárias.

Para dar término ao projeto, foi elaborado o cartaz “O que aprendemos?” (figura 17), no qual se procurou dar resposta, de forma sucinta e significativa, às questões formuladas na Fase II da MTP. Recorrendo à representação gráfica e à escrita, as crianças sintetizaram os principais conhecimentos adquiridos ao longo do percurso, evidenciando aprendizagens relacionadas com os animais, o clima, a gastronomia, as línguas, os pontos cardeais e os países em estudo. Este momento final permitiu não só consolidar saberes, como também reforçar o envolvimento do grupo, promovendo uma reflexão conjunta sobre o percurso realizado.

### Figura 17

*Construção do cartaz “O que aprendemos?”*



Esta atividade potenciou a capacidade de síntese, a reflexão sobre as aprendizagens realizadas e o desenvolvimento da metacognição. De acordo com Alarcão (1996), a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem é fundamental para desenvolver a autonomia e o pensamento crítico das crianças. Desta forma, ao organizarem graficamente os conhecimentos adquiridos, as crianças reforçaram a consciência do seu próprio percurso e valorizaram o trabalho coletivo. Paralelamente, a combinação entre a escrita e a representação visual favoreceu a expressão das ideias de forma pessoal e significativa, num momento de partilha que assinalou simbolicamente a conclusão do projeto.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi construído com as crianças um painel visual (figura 18) que reuniu os diferentes momentos vivenciados pelo grupo, refletindo o percurso coletivo e as aprendizagens realizadas. Este painel integrou diversos elementos produzidos ao longo das semanas, como o nome do projeto, o mapa-mundo, os cartazes temáticos construídos em resposta às questões formuladas, bem como registos gráficos e

escritos elaborados pelas próprias crianças. Para além de constituir um registo documental do processo, assumiu-se como uma ferramenta de memória coletiva e um símbolo de identidade do grupo, permitindo às crianças revisitarem, partilhar e refletir sobre o que conquistaram. O painel tornou-se, assim, uma expressão tangível do empenho, da participação ativa e da construção conjunta do conhecimento.

### **Figura 18**

*Painel do projeto “Amigos do Mundo”*



A criação e atualização contínua deste painel favoreceram o desenvolvimento de diversas competências, tais como a organização da informação, a capacidade de síntese, a expressão oral e visual, o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade e o pensamento crítico, ao serem envolvidos nas decisões sobre o que registar e como representar as aprendizagens.

Importa ainda destacar o papel do Passaporte Cidadão do Mundo (figura 19), documento individual que acompanhou cada criança ao longo do projeto e foi sendo preenchido progressivamente em função das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos. Este recurso assumiu-se como um instrumento personalizado de valorização das aprendizagens, promovendo a autonomia, a identidade, a expressão pessoal e o sentido de pertença, ao permitir que cada criança se reconhecesse no seu percurso dentro de um projeto comum. Esta valorização dos registos e da documentação pedagógica encontra sustento em Oliveira-Formosinho e Pascoal (2018), para quem documentar é escutar, interpretar e dar visibilidade à aprendizagem das crianças.

**Figura 19**

*Passaporte Cidadão do Mundo*



Na fase final da MTP, teve lugar o momento de divulgação e partilha do percurso realizado, no qual foram reunidas e celebradas as aprendizagens construídas ao longo do projeto “Amigos do Mundo”. Este momento marcou simbolicamente a conclusão do projeto, permitindo às crianças rever o caminho trilhado, reconhecer os seus progressos e partilhar com os outros o que aprenderam.

Conscientes da importância do envolvimento da família no processo educativo, a diáde procurou estabelecer uma ponte entre a escola e o contexto familiar, criando um canal de comunicação contínuo e transparente. Assim, ao longo da PES, foi elaborado um *Padlet* (figura 20), que reunia registos das diversas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, assim como uma breve descrição das mesmas e as competências desenvolvidas e que foi partilhado com os encarregados de educação. É importante referir que as legendas estavam escritas em português e em inglês, de modo a envolver todas as famílias do grupo. Esta ferramenta permitiu que as famílias acompanhassem de forma ativa e atualizada o percurso vivido pelas crianças, promovendo o reconhecimento do seu envolvimento e das suas conquistas. Segundo Sanches (2005), a colaboração escola-família é uma dimensão essencial para o sucesso educativo, sendo que o envolvimento parental contribui para a continuidade dos processos educativos e reforça a motivação as crianças.

## Figura 20

### Padlet “O Mundo da nossa sala”



Tal como afirmam Lopes da Silva et al. (2016), a parceria entre a escola e a família é um dos pilares da qualidade educativa, sendo essencial que os pais e encarregados de educação sejam envolvidos nas dinâmicas e decisões pedagógicas, contribuindo para a continuidade entre os contextos de vida da criança. Nesta mesma linha de pensamento, o momento de partilha final não se limitou à apresentação de resultados, mas reforçou o sentido de pertença, a valorização do percurso coletivo e o reconhecimento do papel ativo das famílias na construção das aprendizagens.

Ainda no âmbito da fase de partilha e valorização do percurso desenvolvido, foi organizada uma sessão de apresentação do projeto “Amigos do Mundo” à sala 2 do JI, com o objetivo de promover a comunicação entre grupos e reforçar a dimensão comunitária da aprendizagem. Cada criança envolvida diretamente no projeto recebeu um crachá de “Explorador Amigos do Mundo”, assumindo simbolicamente o papel de embaixador do seu grupo. A apresentação decorreu em grande grupo e foi conduzida pelo par pedagógico, que orientou a partilha através de questões estruturadas, facilitando a organização do discurso e incentivando a participação ativa de todas as crianças.

Durante a partilha, os “exploradores” apresentaram as atividades realizadas e descreveram o que aprenderam sobre os diferentes países ao longo do projeto (figura 21). Esta experiência revelou-se muito significativa, uma vez que promoveu a expressão oral, a organização do pensamento, a confiança na comunicação com outros pares e o sentido de responsabilidade perante o grupo. Tal como referem Hohmann e Weikart (1995), proporcionar às crianças oportunidades de comunicar com os outros, partilhar ideias e representar o que aprenderam, reforça o desenvolvimento das competências sociais e

comunicativas. Favoreceu, também, o desenvolvimento da empatia e da escuta ativa por parte das crianças da sala 2, que demonstraram interesse e curiosidade pelas descobertas compartilhadas.

### **Figura 21**

*Divulgação do projeto à sala 2*



Este tipo de partilha intergrupual vai ao encontro do que defendem Lopes da Silva et al. (2016), ao salientarem a importância da comunicação como forma de construir significados, desenvolver competências sociais e reforçar a identidade pessoal e coletiva das crianças. A atividade evidenciou, assim, o valor de dar visibilidade aos processos e não apenas aos produtos, promovendo uma aprendizagem colaborativa e significativa entre grupos distintos dentro da mesma comunidade educativa.

De forma espontânea, tornou-se evidente que as aprendizagens construídas ao longo do projeto “Amigos do Mundo” ultrapassaram os momentos estruturados e transbordaram para outras vivências do quotidiano da sala. Em diversos momentos de desenho livre, as crianças recorriam aos conhecimentos adquiridos, representando elementos do projeto como as bandeiras dos países explorados, a bússola ou o mapa-mundo (figura 22). Estes registos gráficos revelaram não só a apropriação dos conteúdos abordados, mas também o significado atribuído pelas próprias crianças às experiências vivenciadas, demonstrando que o projeto se enraizou no seu imaginário e contribuiu efetivamente para a construção do seu conhecimento sobre o mundo. Este tipo de manifestações evidencia a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e centradas nos

interesses das crianças, que permitem integrar aprendizagens de forma natural, significativa e transversal ao dia a dia na EPE.

## Figura 22

*Produções das crianças em desenho livre*



As atividades integradoras do projeto procuraram envolver as diferentes áreas de conteúdo propostas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), tais como o conhecimento do mundo, a linguagem oral e escrita, as expressões artísticas e a educação para a cidadania ativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. A construção de cartazes colaborativos, a criação do “Passaporte Cidadão do Mundo” e a confeção de receitas são exemplos de ações desenvolvidas que favoreceram a interdisciplinaridade e a construção partilhada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

Acresce destacar a importância da articulação com a comunidade educativa que, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), permitiram reforçar os laços entre os diferentes contextos da vida das crianças, criando oportunidades de aprendizagem mais ricas e significativas.

No decorrer do projeto, valorizou-se a avaliação contínua e formativa, com recurso a registos fotográficos e escritos, ferramentas essenciais para o planeamento e reestruturação da ação pedagógica (Sanches, 2005). Esta prática vai ao encontro da avaliação como processo reflexivo e participativo, conforme proposto por Amorim et al. (2020), reforçando a importância da escuta e da documentação pedagógica.

Considerando o exposto, o projeto “Amigos do Mundo” revelou-se uma experiência pedagógica profundamente enriquecedora, que permitiu dar voz aos interesses das

crianças e construir, por elas e com elas, um percurso de descoberta significativo. Através de atividades interligadas e metodologias ativas, foi possível promover aprendizagens integradas nas diversas áreas de desenvolvimento, reforçando a curiosidade, a autonomia, o espírito de cooperação e o respeito pela diversidade. A intencionalidade educativa refletida em cada proposta possibilitou a construção de saberes com sentido, num ambiente de partilha e participação. O envolvimento das crianças ao longo de todo o processo, bem como os registos produzidos, individuais e coletivos, evidenciam tanto os conhecimentos produzidos como o crescimento pessoal e social do grupo. Este projeto reafirma, assim, a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, que reconhecem as crianças como protagonistas do seu percurso e valorizam a construção partilhada do conhecimento.

De forma conclusiva, no decorrer da PES, a mestranda articulou de forma coerente as dimensões pessoal e profissional, reconhecendo que a ética profissional constitui uma extensão da ética pessoal (Caetano & Silva, 2009), sustentada em fundamentos teórico-legais. A abordagem pedagógica adotada teve por base uma prática reflexiva, característica da metodologia I-A, que implicou uma constante interrogação e reformulação das conceções e pressupostos previamente construídos. Este processo reflexivo, desenvolvido durante e após a ação educativa, permitiu uma atuação intencional e fundamentada.

Neste contexto, as experiências vivenciadas contribuíram significativamente para a construção e consolidação da identidade pessoal e profissional da educadora em formação, num percurso marcado pela sistematização, pelo questionamento e pela aprendizagem contínua. A prática educativa foi, deste modo, orientada por uma postura crítica, consciente e fundamentada, reveladora de um compromisso com a qualidade da intervenção pedagógica e com o desenvolvimento de uma atuação ética, responsável e transformadora.

## **METARREFLEXÃO**

A presente metarreflexão assinala o culminar de uma etapa formativa que foi alvo de análise, descrição e reflexão crítica, constituindo um momento de introspeção sobre as aprendizagens adquiridas, os obstáculos enfrentados e os desafios superados ao longo da PES. Assim, procura-se evidenciar o impacto do percurso de formação inicial no desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da mestranda, bem como projetar perspectivas para o exercício profissional futuro, fundamentadas na evolução vivenciada ao longo deste processo.

Ao longo dos cinco anos de formação, vivenciaram-se momentos exigentes, mas também repletos de aprendizagens significativas e transformadoras. Este percurso revelou-se uma construção progressiva, orientada pela reflexão crítica e pela curiosidade investigativa, permitindo uma atuação consciente e adaptada aos diferentes contextos educativos. As decisões pedagógicas foram tomadas de forma colaborativa e fundamentada, valorizando o trabalho em equipa e as interações com os diversos intervenientes no processo educativo. Paralelamente, a mestranda desenvolveu competências alinhadas com os princípios da metodologia de I-A, o que lhe permitiu questionar, analisar e reformular práticas, mobilizando saberes teóricos, científicos e legais na procura constante de melhoria da sua ação profissional. Neste processo, assumiram particular relevância os seminários realizados no âmbito da UC da PES, que permitiram aprofundar temáticas centrais à prática educativa através da partilha de convidados que trouxeram perspectivas diversas e enriquecedoras, promovendo o pensamento crítico e o diálogo entre a teoria e a prática.

Destaca-se, também, o papel preponderante do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, o professor e educadora cooperante, as crianças e alunos, as famílias e a comunidade, assim como, as supervisoras institucionais, essenciais para que os objetivos elencados fossem atingidos e para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas. Para promover um verdadeiro envolvimento educativo, foi indispensável um trabalho pautado pelo compromisso e pela exigência, sustentado numa reflexão contínua sobre as aprendizagens adquiridas e na construção gradual da identidade profissional. Não

obstante, importa sublinhar que esta identidade docente se encontra ainda em formação, exigindo um processo permanente de desenvolvimento e atualização. A formação contínua revela-se, assim, imprescindível para acompanhar as transformações constantes na educação e responder de forma pertinente às exigências de uma sociedade em permanente mudança (Nascimento, 2007). Neste contexto de incerteza e complexidade, é essencial que os profissionais de educação adotem uma atitude crítica, investigativa e flexível. Durante o percurso formativo, a mestranda recorreu sistematicamente aos processos de observação, planificação, ação e reflexão, procurando oferecer às crianças experiências pedagógicas contextualizadas, criativas e enriquecedoras.

Neste seguimento, a inserção nos diferentes ambientes educativos implicou um conjunto de exigências à mestranda, como a necessidade de desenvolver uma atenção individualizada a cada criança, procurando compreender e responder de forma adequada às suas necessidades e interesses. Esta exigência tornou-se evidente pela natureza contínua e intencional da observação, enquanto processo central na construção de “conhecimento de cada criança” e sobre a forma como esta atribui significado às suas experiências (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 49). Assim, a mestranda assumiu uma postura de escuta atenta e observação sistemática, recorrendo a notas de campo e à partilha de informações entre a díade e o/a professor/educadora cooperantes, refletindo sobre cada elemento da/o turma/grupo.

De facto, a metodologia de I-A revelou-se uma aliada essencial na construção de práticas intencionais e reflexivas. O ciclo contínuo permitiu à mestranda ajustar e repensar continuamente a sua intervenção, em prol do desenvolvimento das crianças e da melhoria da sua própria prática docente. As dificuldades surgidas foram encaradas como oportunidades para o desenvolvimento profissional, promovendo uma postura crítica e uma maior consciência do papel da mestranda enquanto educadora e professora. A este nível, a planificação de atividades coerentes e diversificadas e a gestão do tempo revelaram-se, por vezes, particularmente desafiantes, face aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Assim sendo, a mestranda entende que procurou valorizar as especificidades do/a grupo/turma no seu todo, bem como as particularidades de cada criança, sustentando a

sua intervenção numa pedagogia inclusiva e participativa. Esta abordagem emergiu de um processo colaborativo com os diferentes agentes educativos anteriormente referidos. Paralelamente, o diálogo e a reflexão antes, durante e após a ação entre os mesmos contribuíram para um conhecimento mais aprofundado das práticas pedagógicas, permitindo identificar obstáculos e falhas como oportunidades de aprendizagem. Este processo revelou-se essencial para a consolidação da identidade profissional da mestranda, fomentando uma prática reflexiva e em constante aperfeiçoamento nos dois contextos.

A intervenção realizada no primeiro semestre da PES, numa turma de 1.º ano de escolaridade, foi para a mestranda um momento particularmente desafiante. A idade dos alunos, as exigências da leitura e da escrita, bem como a gestão do tempo e das dinâmicas da sala, despoletaram um sentimento inicial de receio e insegurança. Não obstante, este contexto revelou-se uma oportunidade de crescimento, obrigando a uma preparação meticulosa e a uma constante adaptação, que culminaram numa aprendizagem profundamente valiosa. No segundo semestre, no contexto da EPE, a mestranda encontrou um grupo desafiante e com necessidades específicas, o que exigiu uma observação contínua e uma planificação atenta e diferenciada, tal como no 1.º CEB. A construção e desenvolvimento do projeto “Amigos do Mundo”, centrado nos interesses das crianças e sustentado na MTP, proporcionou momentos de grande envolvimento e aprendizagens significativas. Ao escutar as suas curiosidades e refletir sobre as suas necessidades, a mestranda desenvolveu ações pedagógicas criativas, promovendo uma abordagem integrada e uma aprendizagem participativa e significativa.

A experiência com ambos os níveis educativos proporcionou à mestranda uma compreensão mais aprofundada das particularidades e exigências inerentes a um profissional de perfil duplo, considerando as características próprias das crianças e as diversas dimensões relacionadas com a organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais e também das rotinas instaladas. É de valorizar que os dois níveis mencionados apresentam pontos de ligação evidentes como a necessidade de escutar e respeitar cada criança, de promover aprendizagens significativas e de articular os contextos para uma transição harmoniosa (Ribeiro et al., 2018). Como futura educadora e professora, a

mestranda reconhece a importância de garantir uma transição gradual e bem planeada, que favoreça o sentimento de pertença e inclusão de cada criança. Este processo visa permitir que as mesmas se adaptem progressivamente às novas rotinas e mudanças a que estarão sujeitas (Woodhead & Moss, 2007). É fundamental que a criança esteja sempre no centro desta transição, sendo escutada e valorizada, para que os profissionais de educação possam compreender o seu ponto de vista relativamente a esta fase. Para tal, é essencial que exista uma articulação construtiva entre profissionais, famílias e crianças, elemento-chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Nesta linha de pensamento, entende-se que o exercício do perfil duplo docente requer o desenvolvimento de competências variadas e complementares, que possibilitem oferecer experiências significativas às crianças, numa abordagem inclusiva, equitativa e humanista, abrindo-lhes portas para diferentes realidades e novas vivências (Oliveira-Martins et al., 2017).

Por meio de uma observação atenta e contínua, aliada a uma postura indagadora e colaborativa com os diversos agentes educativos, foram desenvolvidos dois projetos pedagógicos. Nestes, privilegiaram-se práticas fundamentadas em metodologias ativas, que valorizam a diversidade e a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, promovendo aprendizagens que se revelaram significativas. Ressalva-se a implementação da MTP em ambas as valências, que possibilitou explorar e dar resposta aos interesses das crianças/alunos, partindo das suas curiosidades e propostas, ampliando o seu papel enquanto protagonistas ativos do processo educativo. Em articulação com esta metodologia, recorreu-se à AC, potenciando a participação ativa, o sentido de responsabilidade partilhada e o trabalho colaborativo entre pares. Por sua vez, as crianças assumiram um papel central, beneficiando da interação e do envolvimento com as famílias e a comunidade escolar, atores fundamentais na partilha e enriquecimento das experiências vividas pelo/a grupo/turma.

Em jeito de conclusão, reflete-se a relevância das abordagens educativas adotadas, que consideram a criança como um sujeito autónomo, capaz de autoexpressão, autodesenvolvimento e autodeterminação, dimensões fundamentais para a construção do seu processo de aprendizagem e para a edificação de uma sociedade mais justa e democrática (Pacheco, 2007). Foi neste caminho progressivo e refletido que a mestranda

fortaleceu a sua identidade profissional, delineando o tipo de educadora e professora que ambiciona ser: sensível, crítica, criativa e comprometida com uma educação inclusiva, humanista e transformadora.

## BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, nº 7, 33-42.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*.
- Amorim, G., Damasceno, E., Nunes, K. & Lima, A. (2020). *Avaliação diagnóstica: uma prática necessária à ação docente*. VII Congresso Nacional de Educação.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1994). *Educação Hoje, motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). *A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning*. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bulgraen, V. C. (2010). O Papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração. *Revista Conteúdo*. 30-38.

- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Castro, D. F., & Tredezini, A. L. M. (2014). A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. *Perquirere*, 11(1), 166/181. <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/article/view/3502>
- Chiarro, S. D., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 350-357.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26195>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação inclusiva e educação especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores*. Direção-Geral do Sócio-Educativo.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*. 213-230.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.

- Esteves, M. (2007). Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento. *Conferência do Estado de S. Paulo*. Campus de Araraquara.  
[https://www.researchgate.net/profile/Manuela\\_Esteves/publication/263963235\\_De\\_safios\\_do\\_levantamento\\_de\\_necessidades\\_formativas\\_dos\\_professores\\_na\\_socieda\\_de\\_do\\_conhecimento/links/0f31753c682c17ffce000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Manuela_Esteves/publication/263963235_De_safios_do_levantamento_de_necessidades_formativas_dos_professores_na_socieda_de_do_conhecimento/links/0f31753c682c17ffce000000.pdf)
- Fernandes, A. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 207-221.
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 185, 84-85.  
<http://hdl.handle.net/10451/5580>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. ECOPIY.
- Griebel, W., & R. Niesel (2003). *Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School*. European Early Childhood Education Research Monograph n.º 1: Transitions: 25-33.

- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escolar Moderna*, 2, 6.<sup>a</sup> série, 115-122.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Heritage, M. (2007). *Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?*. Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and childcare programs*. HighScope Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning (All grades)*. Resources for Teachers.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Gulbenkian.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. PACTOR.

- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo / Revista de Ciências das TIC na educação*, 41-50.
- Moreira, S. (coord.) (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M. R., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., & Granja, A. (2025). *Relatório de Atividades de 2023/2024*. Direção-Geral da Educação.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (2) 207-218.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Woods, P., & Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da Sala à Escola*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascoal, C. (2018). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Oers, B. V. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis: Redescobrir Vygotsky*, (77),15-16.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2006). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Artmed.  
[https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/caminhos\\_para\\_inclusao.pdf](https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/caminhos_para_inclusao.pdf)
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 5 (1), 35-46.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas, 286-295.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*. 1, 7-24.

- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Ed Presença.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, 95-120.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, A. O., Oliveira, G. S., & Junqueira, A. M. R. (2015). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: O construtivismo em questão. *Itinerarius Reflectionis*, 10(2). <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>
- Santos, I. L. (2022). Modelo de Rotação por Estações. Em A. A. Carvalho, *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, C. M. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Cadernos Cidine.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. ASA.

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.

Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work – Ideas for staff development*. Nasen.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children*. Early Childhood in Focus (2). Open University.

Yudina et al., (2009). *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, 77, 24.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas. (2021-2025). Projeto Educativo.

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5569-5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência (2012). Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República n.º 37, 1.ª Série de 2012/02/21. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

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

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 20 de junho do Ministério da Educação (2016). Estabelece o regime jurídico do ensino experimental e da avaliação das aprendizagens no ensino básico. Diário da República n.º 118/2016, Série I de 2016-06-20, 2829-2834. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/17-2016-74738646>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*.
- Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 5/97. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1997). Diário da República n.º 34/199, Série I de 1997-02-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., &

Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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>

UNESCO. (2021). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [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)

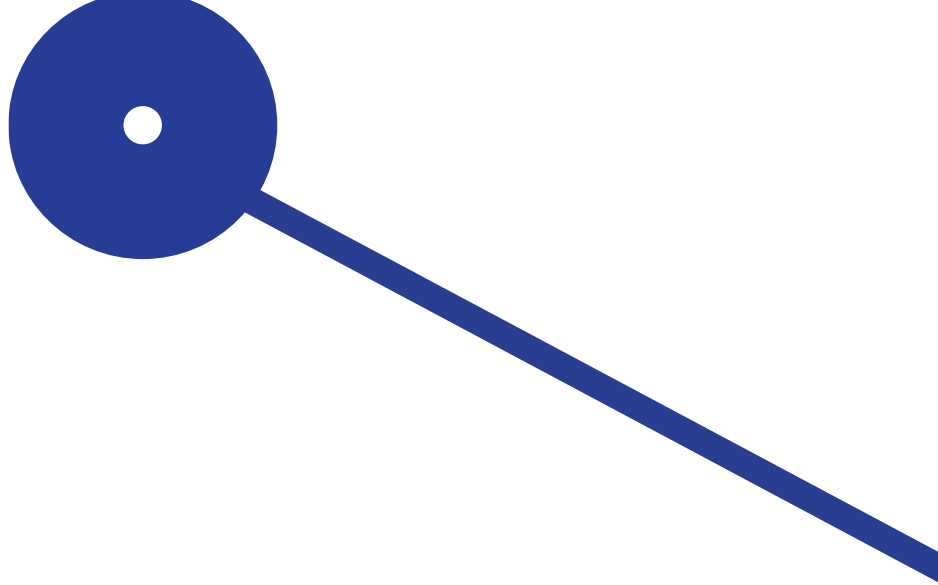
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Filipa dos Santos Oliveira