

M

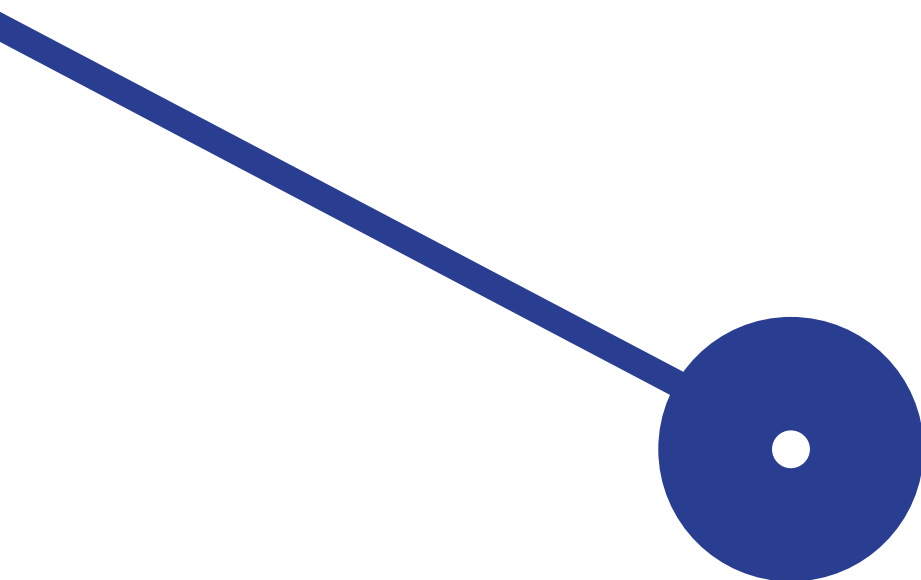
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Sara Catarina Valente Ribeiro

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Catarina Valente Ribeiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

We're gonna fly tonight, whatever comes to mind

It's gonna be alright

(LOONA, 2022)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, que fizeram de tudo para poder seguir os estudos e respeitaram o meu tempo, espero estar a orgulhar-vos.

À minha irmã, que me chateou muito para trabalhar muito porque só quer o melhor de mim, em ti vejo quem quero ser.

Aos meus avós, aqueles que não me puderam ver crescer, e aqueles que me criaram, espero ser um orgulho para vocês.

Aos meus primos e primas, com quem cresci, espero acompanhar-vos pelo resto da vida.

Às minhas melhores amigas e colegas de longa data, Maria João, Francisca e Mariana, que estiveram presentes ao longo de anos tão marcantes, acompanharam todas as minhas fases, preocupações, decisões e indecisões e assim escolheram ficar do meu lado.

Às minhas amigas e colegas deste percurso Helena, Filipa, Mafalda, Ana Carolina, Soraia e Bruna por todos os trabalhos que fizemos juntas e encontros que me convenceram a ir. A vocês vos agradeço por não terem desistido de mim.

Ao meu par pedagógico por todo o apoio que me deu, fizeste mais que a tua obrigação e por isso agradeço. O nosso trabalho tornou-se especial graças à tua entrega.

Aos professores cooperantes por acolheram-me nos contextos de estágio e partilharam o seu saber e experiência, ajudando a construir a profissional que desejo ser.

Às professoras orientadoras, Mestre Cristina e Professora Doutora Vânia, por todo o apoio, orientação, conselhos e sabedoria que transmitiram ao longo de todo o processo.

A todas as crianças que tive o privilégio de acompanhar ao longo da licenciatura e mestrado, que alimentaram o amor que tenho por esta área.

A toda a equipa educativa das instituições educativas que me acolheram, pelo carinho, apoio e respeito demonstrados ao longo das práticas pedagógicas.

A todas as outras amigadas que marcaram este caminho, continuemos ou não em contacto, levo-vos comigo com gratidão.

À professora Ana Bengala, a minha professora de matemática favorita, pela sua dedicação e paciência, por nunca ter desistido de mim quando acreditava não ser capaz.

Aos professores Marina, Dulce e Lírio, que nunca irei esquecer pelas suas personalidades tão distintas e marcantes.

À minha professora do 1.º ciclo e educadora do pré-escolar que me deram a primeira visão deste processo e inspiraram-me.

Ao meu querido cão de infância Pitt, que me viu crescer e tentou aguentar para me ver mestre, mas não resistiu. Ao meu gato Kiko, que também me viu crescer e tentou aguentar, mas não resistiu ficar sem o seu amigo e partiu um mês depois. A vocês vos digo que esta vitória não é a mesma sem a vossa companhia.

Aos outros animais que vi crescer e me viram crescer, e não resistiram quando foi a vossa vez, mas sempre vos levarei no coração, Lulu, Estrelinha, Darwin, e outros tantos.

Aos animais que ainda resistem por mim, Kika e o filho Simba, gato branco sem nome, Serafim e Bertram, que me completam todos os dias.

À minha psicóloga, que sem o trabalho dela, eu não conseguiria continuar este processo.

À minha explicadora que se esforçou para me ajudar a estudar dois anos de conteúdo em três meses há cinco anos atrás, os nossos esforços valeram a pena.

A todos os conhecidos e desconhecidos que acreditaram em mim e acompanharam-me, de perto e de longe. Sem cada um de vós, este percurso não teria sido possível.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Porto. Este percurso formativo visa a profissionalização para o perfil duplo docente, conferindo o grau de mestre e habilitando para o exercício da docência nos dois primeiros níveis de ensino. Neste documento, foram mobilizados fundamentos teóricos e legais que sustentaram as práticas pedagógicas coerentes com as metodologias ativas em ambos os contextos, tendo destaque a Aprendizagem Cooperativa. Relativamente às metodologias abordadas destaca-se em particular, a Metodologia de Investigação-Ação, reconhecida pela sua estrutura formativa, cíclica e reflexiva, que permitiu observar, planear, agir e avaliar de forma sistemática, adaptando a intervenção educativa às necessidades, interesses e potencialidades do grupo. Paralelamente, a foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto, que possibilitou a construção de aprendizagens significativas, contextualizadas e centradas na criança. A prática pedagógica desenvolvida valorizou a criança como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, promovendo a sua participação, autonomia e criatividade. Este percurso formativo contribuiu, assim, para a consolidação de competências profissionais fundamentais, afirmando-se como um marco estruturante na construção da identidade docente da mestranda. A elaboração deste relatório permitiu consolidar e aprofundar um quadro teórico-legal, fundamentando uma ação educativa intencional, reflexiva e centrada no desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação-Ação; Aprendizagem Cooperativa; Metodologia de Trabalho de Projeto; Criança.

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice curricular unit, integrated into the final year of the master's degree in Preschool Education and Primary Education, taught at the Porto School of Education. This training path aims to professionalize students for a dual teaching profile, granting them the title of master and qualifying them to teach in the first two levels of education. This document mobilized theoretical and legal foundations that supported pedagogical practices consistent with active methodologies in both contexts, with emphasis on Cooperative Learning. Regarding the methodologies addressed, the Action Research Methodology stands out in particular, recognized for its formative, cyclical and reflective structure, which allowed for systematic observation, planning, action and evaluation, adapting the educational intervention to the needs, interests and potential of the group. At the same time, Project Work Methodology enabled the construction of meaningful, contextualized and child-centered learning. The pedagogical practice developed valued the child as an active subject in the construction of their own knowledge, promoting their participation, autonomy and creativity. This training path thus contributed to the consolidation of fundamental professional skills, establishing itself as a structuring milestone in the construction of the master's student's teaching identity. The preparation of this report allowed the consolidation and deepening of a theoretical-legal framework, supporting an intentional, reflective educational action focused on the integral development of the child.

Keywords: Action Research Methodology; Cooperative Learning; Project Work Methodology; Child.

LISTA DE SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Resultados da escolha do título do projeto.....	48
<i>Figura 2</i> Recolha de conhecimentos prévios	49
<i>Figura 3</i> Pesquisa na internet.....	50
<i>Figura 4</i> "O que sabemos", "O que queremos saber" e "O que aprendemos"	51
<i>Figura 5</i> Compromisso dos 3 R's.....	53
<i>Figura 6</i> Preparação da pasta de papel	54
<i>Figura 7</i> Moldagem e pintura da pasta de papel	55
<i>Figura 8</i> Votação do tema do mural	56
<i>Figura 9</i> Separação do plástico e do papel.....	56
<i>Figura 10</i> Corte e colagem do mural	57
<i>Figura 11</i> Pintura e conclusão do mural.....	57
<i>Figura 12</i> Teatro sensorial do livro "Leo e o Polvo"	59
<i>Figura 13</i> Pintura do polvo	61
<i>Figura 14</i> Construção do enredo da história em grande grupo	61
<i>Figura 15</i> Ilustração do livro.....	62
<i>Figura 16</i> Capa do livro "O Fundo do Mar" e leitura.....	63
<i>Figura 17</i> Divulgação do projeto aos encarregados de educação	63
<i>Figura 18</i> Discussão sobre o projeto e mapa mental	66
<i>Figura 19</i> Discussão do nome do projeto e votação	67
<i>Figura 20</i> Desenho e ilustração do animaginário através do método da mesa redonda	68
<i>Figura 21</i> Apresentação dos animaginário e votação	69
<i>Figura 22</i> Realização do cravo em origami e pintura com aguarelas.....	71
<i>Figura 23</i> Treino da letra "z" através do método de estações.....	72
<i>Figura 24</i> Realização dos desafios de cada missão.....	74
<i>Figura 25</i> Ilustração das peças e construção do puzzle	75
<i>Figura 26</i> Construções "Fundo do Mar"	77
<i>Figura 27</i> Preparação para a divulgação	78
<i>Figura 28</i> Divulgação do projeto aos encarregados de educação	78

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. O DOCENTE DO SÉCULO XXI	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	21
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	28
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	29
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBJETIVOS...	46
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PRÉ-ESCOLAR.....	46
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
METARREFLEXÃO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), lecionada no segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento tem como finalidade a apresentação e reflexão do percurso da prática profissional que habilita à obtenção do grau de mestre e à profissionalização para a docência de perfil duplo, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Neste enquadramento, o seguinte documento apresenta e analisa as ações desenvolvidas ao longo da PES e o seu percurso, evidenciando a articulação entre os saberes teóricos e a sua aplicação nos contextos. Além disso, demonstra a importância da postura investigativa, reflexiva e crítica do docente, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas intencionais, coerentes e centradas no desenvolvimento da criança. Este percurso de formação inicial assume assim um papel decisivo na construção de uma identidade profissional de perfil duplo docente, sendo concebido através de um processo contínuo que se desenrola ao longo da carreira.

A prática foi realizada com a colaboração do par pedagógico, o que se revelou fundamental para o fortalecimento no desenvolvimento pessoal e profissional. Neste seguimento, esta colaboração construiu uma prática mais intencional e refletiva, tendo promovido um crescimento mútuo, partilha de experiências e construção de saberes em conjunto. Paralelamente, a cooperação estabelecida com os professores cooperantes, orientadoras institucionais e a restante comunidade educativa favoreceu a mobilização de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, contribuindo assim para uma intervenção pedagógica mais significativa e contextualizada.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este organiza-se em três capítulos principais, complementados por subcapítulos que sustentam a análise. No primeiro capítulo, procede-se o enquadramento teórico e legal pelo qual a prática foi sustentada, iniciando-se com uma

reflexão sobre alguns conceitos-chave da educação. O seu primeiro subcapítulo enquadra, de modo abrangente, os pressupostos relevantes para a construção do perfil do/a educador/a da EPE e do/a professor/a do 1.º CEB, tendo o segundo e terceiro subcapítulos retratados as suas especificidades.

O segundo capítulo é dedicado à caracterização dos contextos onde decorreu a prática, nomeadamente a instituição cooperante e os grupos da EPE e do 1.º CEB, respetivamente. Neste capítulo é também apresentada e justificada a metodologia utilizada que fundamentou e orientou a intervenção, nomeadamente a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), cuja natureza cíclica e participativa permitiu estruturar a ação pedagógica de modo a aprimorar as práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo incide sobre a descrição e análise das ações desenvolvidas, com base numa abordagem crítica e reflexiva, destacando-se a utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) ao longo da prática. Através desta abordagem, foi possível promover aprendizagens significativas, fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação entre os pares, colocando a criança como o centro do processo educativo.

Por fim, o relatório finaliza com a metarreflexão, uma retrospectiva pessoal sobre o percurso formativo, desde a licenciatura em Educação Básica até à conclusão do mestrado, permitindo à mestranda reconhecer o impacto das experiências vividas no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta retrospectiva valoriza não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também as competências práticas que a habilitam a exercer uma docência consciente, ética e comprometida com qualidade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este primeiro capítulo tem como objetivo explorar o conceito de educação, destacando as transformações históricas e as diferentes perspectivas sobre a escola e os processos de aprendizagem. A análise tem como base os principais pressupostos teóricos, que moldaram as práticas educativas ao longo do tempo, proporcionando uma visão crítica. Paralelamente, é apresentada uma visão reflexiva, contextualizada com os fundamentos teóricos e práticos que orientam a educação nos dias de hoje.

Serão enfatizadas as especificidades das práticas pedagógicas na EPE e no 1.º CEB, realçando a importância da diversidade e intencionalidade dessas ações para a criação de experiências educativas significativas. A análise irá considerar os seus contributos para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, destacando o papel de estratégias inovadoras e adaptadas às necessidades das crianças. Deste modo, este capítulo está organizado em três partes principais. A primeira parte foca-se nas transformações conceptuais da educação, as diferentes visões sobre a escola e como essas concepções evoluíram ao longo do tempo. Numa segunda parte, são abordadas as especificidades na EPE, segundo os seus documentos teóricos e legais, tal como os modelos pedagógicos. Por fim, na terceira e última parte, será analisado as especificidades no 1.º CEB.

1.1. O DOCENTE DO SÉCULO XXI

A concepção de criança tem evoluído ao longo do tempo, sendo atualmente entendida como um sujeito que assume um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Jean Piaget (1896-1980) defendeu que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre as estruturas cognitivas já existentes e as novas experiências que a criança vivencia (Piaget, 1969). Para este autor, o envolvimento ativo no meio circundante é essencial para a construção do conhecimento, sendo o ato de brincar significativo para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore ativamente o mundo ao seu redor (Jordan et

al.,2008). Neste sentido, Piaget formulou a teoria construtivista, que enfatiza a importância do experimentar, explorar, manipular objetos, formular perguntas e da procura de respostas de forma autónoma e ativa (Tavares et al., 2009). Por meio da interação com o meio e os outros, a criança é capaz de estimular o desenvolvimento pessoal “considerando opiniões diferentes com o objetivo de resolver problemas” (Lopes & Silva, 2022, p. 7). Além disso, a aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança consegue estabelecer relações entre as suas descobertas anteriores e as atuais, nomeadamente ao comparar as suas experiências com os seus colegas (Tavares et al., 2009).

Lev Vygotsky (1896-1934), por sua vez, apresentou a teoria socioconstrutivista, que destaca o papel fundamental das interações sociais, da linguagem e do contexto cultural no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Jonnaert, 2009). Para este autor, a linguagem é a principal e mais importante ferramenta que possibilita a interação social e a construção do conhecimento (Vygotsky, 1978). Vygotsky dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da aprendizagem, introduzindo o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta refere-se ao espaço entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autónoma, denominado de nível de desenvolvimento atual, e aquilo que pode alcançar com a orientação de um adulto ou de um par mais experiente, designado de nível de desenvolvimento potencial (Coll et al., 2004). Desta forma, a atividade cooperativa e colaborativa permite que as crianças, ao trabalharem em conjunto, sejam capazes de observar e reproduzir comportamentos e estratégias mais complexas do que aquelas que seriam capazes de realizar individualmente, beneficiando da partilha de saberes e da construção conjunta do conhecimento (Lopes & Silva, 2022). Neste sentido, quando a aprendizagem ocorre dentro da ZDP, o desenvolvimento cognitivo é estimulado e potenciado (Coll et al., 2004).

Jerome Bruner (1915-2016) defendia que a aprendizagem se desenvolve num processo dinâmico estruturado em três etapas fundamentais (Jordan et al., 2008). A primeira, a aquisição de conhecimentos, envolve a assimilação de novas informações, levando a que a criança questione se essas novas aprendizagens confirmam, refinam ou desafiam os conhecimentos já adquiridos. Depois, ocorre a transformação do conhecimento, na qual é

explorada de que modo a informação recém-adquirida pode ser aplicada em diferentes contextos e situações. Por fim, a revisão do conhecimento permite avaliar a relevância e a adequação da aprendizagem, sendo questionado se o conhecimento é adequado ao trabalho em questão (Bruner, 1966).

As abordagens de Piaget, Vygotsky e Bruner apresentam diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, enfatizando a construção ativa do conhecimento, a mediação social e a exploração do meio. Neste sentido, a aprendizagem significativa implica o envolvimento da criança num processo dinâmico e contextualizado, onde o brincar, a exploração, o diálogo e a cooperação se revelam essenciais. No entanto, de forma que a criança se desenvolva, esta precisa da educação formal. A educação é um direito fundamental, tal como a formação profissional e contínua, devendo esta ser acessível a todas as pessoas gratuitamente, conforme estabelecido no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2020). Este princípio reconhece a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento integral, nomeadamente na aquisição e desenvolvimento de competências para a vida adulta, permitindo assim que as pessoas vivam de forma plena e harmoniosa em sociedade (Comissão Europeia, 2020).

Adicionalmente, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, descreve ser fundamental o reconhecimento e a proteção dos direitos das crianças, com destaque no direito à educação. A convenção não apenas assegura o acesso à educação, como também enfatiza a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das origens culturais. Tal visa promover o desenvolvimento da personalidade da criança, respeitando a sua identidade e disponibilizando-lhe as ferramentas necessárias para uma vivência em sociedade livre e inclusiva (UNICEF, 2019).

Desta forma, o ensino precisa ser adequado e adaptado às necessidades específicas de cada aluno, com o apoio de professores qualificados e competentes. O docente deve ser capaz de realizar a diferenciação pedagógica, pois as turmas são cada vez mais heterogéneas. Assim, estas diferenças devem ser reconhecidas, respeitadas e integradas na vida escolar, de modo

que a diversidade constitua um fator enriquecedor dos contextos educativos. Esta abordagem requer o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize o significado social da aprendizagem e permitir gerir as diferenças existentes entre os membros de um mesmo grupo, tirando partido das capacidades individuais de cada (Cadima, 1997). Além disso, a diferenciação implica, a um nível mais específico, a regulação personalizada dos processos e percursos de aprendizagem, exigindo ao professor uma escolha cuidada de estratégias adequadas às necessidades de cada criança (Cadima, 1997). De modo que isso aconteça, torna-se essencial que o docente seja capaz de articular conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (Resende et al, 2014). Estes saberes não devem ser encarados de forma isolada, mas sim numa perspetiva de integração e articulação curricular, permitindo uma prática pedagógica coerente e eficaz para todos os alunos.

O docente atual tem a função de ajustar, num processo contínuo, as suas práticas pedagógicas conforme as características e necessidades de cada aluno e do grupo em geral, fomentando o desenvolvimento de diversas competências, dando destaque à colaboração e à capacidade de ser criar e inovar (UNESCO, 2022). Neste contexto, Esteves (2007) destaca que uma das responsabilidades centrais do professor é a criação de aulas motivadoras e diferenciadas, que proporcionem experiências significativas capazes de incentivar o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos. Assim, o discurso do/a educador/a e do/a professor/a também exige cuidado, com uma postura flexível, devendo ser adaptado conforme as necessidades de cada grupo de alunos e respondendo de forma eficaz às particularidades de cada um (Albuquerque, 2010). Enquanto figura central no processo educativo, o professor assume o papel daquele que comunica o seu conhecimento, sendo, muitas vezes, visto como uma pessoa que detém a sabedoria e que pode responder às dúvidas e necessidades dos alunos. Simultaneamente, o papel de docente é como de um modelo a seguir e um objeto de admiração. A função do/a educador/a e do/a professor/a centra-se em apoiar e orientar as crianças, promovendo a construção de novos conhecimentos através da reorganização e reconstrução de conhecimentos prévios. Neste sentido, a intervenção do docente só é eficaz se este conseguir estabelecer ligações com os conhecimentos prévios das crianças, mobilizando-os e ativando-os, enquanto estimula a reestruturação dos mesmos. Caso contrário, o professor falhará em cumprir a sua missão educativa (Marchesi & Martin, 2003).

De acordo com Charlier (1998), citado por Baptista & Sanches (2003), para desempenhar de forma eficaz o seu papel, o professor deve possuir três competências profissionais, que se articulam entre si: os saberes, definidos como construções pessoais em que o docente compreende as representações e teorias que utiliza em diferentes situações e contextos; os esquemas de ação, relativos aos mecanismos de percepção, avaliação e decisão, permitindo que seja possível que o professor adote respostas adequadas ao contexto; e um repertório de condutas de rotinas, fruto de experiências anteriores, que permitem criar esquemas de ação e agir em situações específicas. Estes três componentes são cruciais para a prática docente, devendo ser constantemente desenvolvidos ao longo da carreira do professor, visando sempre a melhoria das estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A constante mobilização e desenvolvimento destas competências torna-se ainda mais relevante no modelo de monodocência, no qual o docente interpreta um perfil duplo (Sim-Sim, 2010). O Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) introduziu a possibilidade de uma formação com perfil duplo, com o objetivo de garantir que as transições entre os diferentes ciclos de ensino sejam realizadas de forma mais tranquila e eficaz, assegurando a continuidade educativa e o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, as valências de educador e professor do 1.º CEB encontram-se no cargo de um só docente, num regime intitulado de monodocência, recebendo uma responsabilidade significativa no desenvolvimento global das crianças, abrangendo as dimensões académica, social, afetiva, emocional e moral.

É atribuído ao/à educador/a e professor/a um papel central no processo de desenvolvimento dos seus grupos, atuando de modo a assegurar a continuidade educativa entre níveis educativos. Este modelo proporciona ao docente a vantagem de poder interagir com os mesmos alunos ao longo de vários anos, facilitando uma compreensão profunda das suas características, interesses e necessidades (Silva, 2005). Ao conhecer tão bem o grupo, este é capaz de construir uma planificação personalizada e ajustada às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um acompanhamento mais eficaz e contínuo. Para que este modelo seja eficiente, é essencial que o professor seja capaz de garantir a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo da escolaridade, promovendo uma continuidade educativa

que sustente o desenvolvimento das crianças. Esta abordagem reforça a importância de um acompanhamento consistente, em que a relação pedagógica entre professor e aluno desempenha o papel central no sucesso educativo (Silva, 2005).

Por outro lado, a monodocência também favorece a implementação de projetos interdisciplinares, dado que o docente possui a responsabilidade de todas as áreas curriculares, o que facilita a integração de diferentes conhecimentos e abordagens. Contudo, esta mesma autonomia também pode ser um desafio, podendo limitar a adoção de abordagens interdisciplinares, podendo ser dependente da sua visão e práticas profissionais (Santos & Leite, 2019). Consequentemente, a monodocência exige do docente um conhecimento aprofundado e holístico de todas as áreas curriculares, permitindo abordar os diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Para que este formato seja bem-sucedido, é essencial que o docente seja capaz de garantir a progressão contínua das aprendizagens, mantendo uma visão holística e integradora do processo educativo (Santos & Leite, 2019).

A transição entre os dois níveis educativos, da EPE ao 1.º CEB, tem um impacto significativo na vida de cada criança. Segundo Castro e Rangel (2004), as transições e mudanças podem representar momentos significativos para o crescimento e desenvolvimento das crianças. As crianças são as protagonistas deste processo, por isso é fundamental garantir que as suas vozes sejam ouvidas, principalmente quando as mesmas sentem a vontade de expressarem as suas opiniões sobre as questões que as afetam diretamente (Gonzalez et al., 2011). A transição educativa deve ser realizada gradualmente, como um processo estruturado de forma a favorecer a adaptação e contribuir para o desenvolvimento da criança, sem descurar a importância da continuidade no seu percurso educativo (Reis, 2007). Neste sentido, é essencial que, durante a EPE, sejam mobilizados momentos que ofereçam oportunidades às crianças de aprender, visando o desenvolvimento das suas capacidades, da autoestima, resistência, autonomia e do autocontrolo. Deste modo, criam-se condições propícias para que as crianças sejam capazes de enfrentar com sucesso o seu futuro (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante este processo de transição, a criança pode sentir várias dificuldades, pois passa de um ambiente familiar, que consideravam um ponto seguro, para um novo espaço com

materiais diferentes e com uma rotina estruturada de maneira diferente (Sim-Sim, 2010). Sendo assim, torna-se essencial o envolvimento de toda a família e comunidade da criança no seu processo educativo, pois a “escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades” (Silva, 2009, p. 20). Torna-se necessária a conversa contínua entre ambas, de modo a garantir um processo educativo mais completo e significativo para a criança (Picanço, 2012). A construção de uma educação de qualidade parte do reconhecimento da criança como um sujeito ativo e participante do seu próprio processo de aprendizagem (Sarmiento, 2009). A cooperação entre a escola e a família revela benefícios que vão além do impacto direto nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, estendendo-se também aos docentes. Quando existe uma relação próxima e colaborativa entre a escola e os encarregados de educação, os professores sentem-se mais valorizados e apoiados, contribuindo para um clima educativo mais positivo e para o reforço do seu papel como profissional (Marques, 2001). Uma boa relação entre a escola e a família contribui positivamente nas crianças, levando a que estas tenham mais facilidade em colaborar com os seus colegas e com a comunidade (Reis, 2008).

Do mesmo modo, é fundamental que as relações interpessoais estabelecidas na comunidade escolar sejam realizadas com espírito de partilha e apoio mútuo. A convivência e a troca de experiências entre os membros da comunidade educativa atribuem à educação um carácter mais humanista, valorizando o sentido de pertença (Freschi & Freschi, 2013). É essencial que o docente promova relações de proximidade e respeito, com e entre os alunos, criando um ambiente onde seja valorizado o afeto, a confiança e o respeito mútuo. Estas relações constituem a base para o desenvolvimento pessoal e académico das crianças (Freschi & Freschi, 2013). Além disso, uma relação positiva entre o educador/professor e as crianças é determinante para o sucesso educativo, onde este deve também promover interações saudáveis dentro dos grupos, criando oportunidades de diálogo, discussão e cooperação, as quais potenciam não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização e a construção do carácter de cada criança (Freschi & Freschi, 2013).

Neste sentido, torna-se igualmente essencial que estas relações se estendam aos próprios profissionais de educação, sobretudo no contexto de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Dada

a relevância desta transição no percurso educativo das crianças, torna-se essencial a articulação curricular e um trabalho colaborativo entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (Ribeiro et al., 2018). A formação dos docentes deve incluir uma reflexão aprofundada sobre esta mudança, pois assinala-se a entrada na escolaridade obrigatória (Ribeiro et al., 2018). Reconhece-se que as competências adquiridas durante a EPE desempenham um papel essencial na adaptação ao novo contexto escolar, facilitando a transição e promovendo uma integração mais harmoniosa (Lopes da Silva et al., 2016; Serra, 2004). Para isso, os docentes devem envolver-se ao planear um conjunto de atividades, considerando tanto as semelhanças como as diferenças entre os dois níveis de ensino. Além de aprofundarem o conhecimento sobre as especificidades de cada etapa educativa, essa colaboração permite enriquecer as práticas pedagógicas (Serra, 2004).

Para que a aprendizagem da EPE e no 1.º CEB seja significativa e contextualizada, é essencial que as práticas educativas sejam estruturadas com base na articulação curricular (Leite, 2012). De acordo com Alonso et al. (2001), esta articulação pode assumir dois tipos, nomeadamente a articulação horizontal e a articulação vertical. A articulação horizontal é fundamental para uma “aprendizagem significativa e integradora” (Alonso et al., 2001, p. 19), devendo ser considerada tanto na organização da estrutura curricular, quanto na definição de estratégias metodológicas que beneficiem a integração do currículo nas escolas (Alonso et al., 2001). Já a articulação vertical destaca-se pela função de estabelecer conexões entre os diversos anos e ciclos, garantindo a continuidade e a interligação dos conteúdos ao longo do percurso escolar (Bravo, 2010). Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) enfatiza a importância dessa continuidade entre os níveis educativos, como a articulação entre os ciclos, permitindo “a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49/2005, 2005, p. 5127). A articulação curricular pode ser entendida como um meio para estabelecer conexões entre as disciplinas e os seus conteúdos, sendo abordada sob diferentes perspetivas: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Leite, 2012). A multidisciplinaridade refere-se à organização de várias disciplinas no mesmo nível, mantendo a sua autonomia, realizando estas, em determinados momentos, relações entre si (Leite, 2012). A interdisciplinaridade valoriza a interação entre um conjunto de áreas, que permite diversos níveis de relações, desde a comunicação entre

disciplinas até a integração de conteúdos e conceitos fundamentais “que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 89). Por fim, a transdisciplinaridade ultrapassa a divisão tradicional entre disciplinas, promovendo uma abordagem integrada de conhecimento onde as fronteiras entre as áreas são superadas, facilitando a compreensão e interpretação por parte dos alunos (Leite, 2012).

Num panorama educativo marcado pelos avanços tecnológicos e por gerações cada vez mais digitais (Flores et al., 2013), esta articulação revela-se ainda mais iminente, pois oferece o enquadramento necessário para a adoção de metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo. Neste contexto, o papel do docente torna-se cada vez mais desafiador, tendo como um dos seus principais objetivos de promover uma educação mais eficaz e alinhada com as necessidades e características dos alunos. É fundamental que o sistema educativo repense sobre o ensino, promovendo um papel ativo por parte do aluno na sua aprendizagem. Desta forma, as metodologias ativas proporcionam um ensino onde os alunos “se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante” (Moran, 2015, p. 30). O papel do professor passa por fomentar práticas que favoreçam a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, criando oportunidades que incentivem os alunos a construir ativamente as suas aprendizagens (Moran, 2015). Esta abordagem ativa afasta-se da visão tradicional de um aluno passivo, que recebe apenas a informação (Paiva et al., 2016), para um aluno que realiza perguntas, que reflete, tornando-se o foco do seu processo de aprendizagem (Carvalho, 2022).

Ao longo da PES, seja na EPE e no 1.º CEB, foram utilizadas metodologias ativas, predominantemente a metodologia de Aprendizagem Cooperativa.

Aprender cooperativamente implica uma mudança significativa na abordagem tradicional do ensino, pois atribui aos alunos um papel ativo e central no seu processo de aprendizagem. Em vez de se manterem numa posição passiva, os estudantes tornam-se protagonistas do seu desenvolvimento educacional (Moreira et al., 2023). Esta abordagem proporciona a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas e sociais. As competências sociais são essenciais para colaborar de forma eficaz trabalhos em grupo, através da escuta ativa, a capacidade de assumir responsabilidades, a partilha de materiais e ideias e da cooperação

mútua. Além disso, o *feedback* contínuo das atividades realizadas promove a reflexão coletiva sobre a eficácia do trabalho e busca concentrarem-se nos objetivos estabelecidos (Lopes & Silva, 2008). A aprendizagem cooperativa não apenas favorece o desenvolvimento de conhecimento, como também promove a mobilização de competências sociais fundamentais. A integração de saberes teóricos e competências sociais ocorre simultaneamente, complementando-se (Moreira et al., 2023). Na utilização desta metodologia, as crianças envolvem-se ativamente, com responsabilidade, pensamento crítico e reflexão a partir de uma variedade de atividades (Sousa & Lima, 2017).

Lopes e Silva (2008) reforçam que a aprendizagem cooperativa não se resume a um simples trabalho de grupo, devendo de ser entendida como um processo no qual todas as opiniões dos membros são ouvidas, aceites e consideradas essenciais para o cumprimento dos objetivos coletivos, através de momentos de discussão. Desta forma, este modelo de aprendizagem não apenas favorece o desenvolvimento de competências sociais, como também promove significativamente o desenvolvimento cognitivo e a responsabilidade individual. Ao envolver-se, os alunos têm a oportunidade de debater ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas relacionados aos conteúdos escolares (Lopes & Silva, 2008).

A composição dos grupos tem de ter em consideração as características individuais das crianças, promovendo a diversidade de conhecimentos e habilidades. Essa combinação permite que os estudantes com mais dificuldades se beneficiem das contribuições daqueles com maior domínio do conteúdo, facilitando a aprendizagem mútua, além que os estudantes mais tímidos podem se sentir mais confortáveis ao expressar as suas opiniões num grupo menor (Almeida, 2021). Além disso, o trabalho cooperativo evita a existência de membros que deixam os seus colegas realizar o trabalho na sua totalidade, ou aqueles que impedem os outros de colaborar, pois este método estabelece uma responsabilidade a cada membro, sendo essencial a participação de cada e todos os membros do grupo (Lopes & Silva, 2008). A diversidade de conhecimentos nos grupos favorece a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de atitudes colaborativas, tanto para os alunos que já consolidaram certas

aprendizagens, quanto para aqueles que ainda estão no processo de consolidação (Silva & Filho, 2015).

Num contexto educativo em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos e por novos desafios sociais e culturais, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas, privilegiando metodologias que promovam a participação ativa e o envolvimento dos alunos. Embora o acesso a recursos educativos tecnológicos tenha aumentado significativamente nos últimos anos, o sistema de ensino em Portugal ainda recorre às práticas tradicionais, não acompanhando a evolução tecnológica para responder aos desafios contemporâneos (Flores et al., 2013). O Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) estabelece um regime de formação e qualificação para os/as educadores/as de infância e professores/as dos ensinos básico e secundário em Portugal, reconhece a importância da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente, enfatizando a necessidade de formação contínua dos professores para um uso adequado das tecnologias no ensino.

As TIC têm a capacidade de potenciar o modo de pensar de forma crítica, reflexiva, articulada e criativa (Quadros-Flores & Ramos, 2016), mas apenas se o docente as integrar corretamente e adequadamente na sala de aula, sendo essencial que este esteja preparado para lidar com um grupo que interage constantemente com diversos tipos de dispositivos tecnológicos (Nunes et al., 2018). As tecnologias, quando integradas de forma intencional e pedagógica, têm o potencial de acrescentar uma nova dimensão às experiências educativas das crianças, enriquecendo significativamente as suas aprendizagens. A utilização destas ferramentas contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico-matemático e da capacidade de resolução de problemas, enquanto apoio fundamental para as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) ou para alunos estrangeiros que não dominem a língua (Brito et al., 2021). Inseridas em contextos de brincadeira e de aprendizagem espontânea, as tecnologias digitais não só favorecem a construção de conhecimentos, como também potenciam a interação social entre as crianças, criando oportunidades de colaboração e partilha (Brito et al., 2021). Neste enquadramento, torna-se imprescindível que os docentes desenvolvam competências digitais de modo a integrarem de forma crítica e criativa estes recursos nas suas práticas pedagógicas, promovendo ambientes de

aprendizagem mais inclusivos, motivadores e adaptados aos desafios contemporâneos (Graça et al., 2021).

Num cenário educativo marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se essencial adotar metodologias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem ativa, integrada e ajustada às exigências do século XXI. A MTP foi adotada como eixo estruturante das práticas pedagógicas na PES, permitindo o desenvolvimento de abordagens baseadas num paradigma sócio construtivista e humanista. Desta forma, as crianças participaram ativamente no processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências fundamentais para a sua formação numa sociedade em constante transformação (Ferreira, 2013). A MTP favorece uma abordagem interdisciplinar, favorecendo conexões entre diferentes domínios do saber, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa (Ribeiro et al., 2021).

Na MTP, o projeto surge dos interesses e necessidades do grupo, bem como de desafios que requerem soluções e que sejam significativos para o mesmo (Rangel & Gonçalves, 2010). Esta metodologia promove uma educação mais motivada e aberta, uma educação que deixa as crianças participar e colaborar ao incentivar a participação ativa de todos os envolvidos no contexto educativo. Também possibilita uma educação cooperativa e interativa, na qual os participantes trabalham em grupo de modo a encontrar soluções para as suas dúvidas, e uma educação integrada e holística, ao estabelecer conexões entre diferentes áreas de conhecimento e recursos disponíveis (Rangel & Gonçalves, 2010).

A implementação da MTP ocorre através de quatro fases que se relacionam: fase um, definição do problema, onde ocorre a partilha de conhecimentos entre o grupo sobre “o que sabemos”, e na qual as crianças, com a orientação do docente, identificam questões-problema para a investigação; fase dois, planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se estrutura o que poderão fazer para responder às questões formuladas inicialmente; fase três, execução, o momento em que as crianças pesquisam, experimentam, refletem o que encontraram, organizam e registam as informações encontradas em grupo; fase quatro, divulgação e avaliação, etapa em que os resultados são sistematizados e compartilhados através de

exposições, álbuns e portfólios, tornando este processo acessível à comunidade escolar e/ou famílias (Vasconcelos et al., 2012).

Desta forma, a MTP adota uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, articulando teoria e prática. Isto exige do docente o desafio de elaborar uma planificação alinhada às necessidades dos alunos e dos seus interesses (Castro & Ricardo, 2003). Além de proporcionar inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças, esta abordagem também contribui para a formação docente, estimulando a capacidade investigativa e aprimorando as habilidades de observação (Vasconcelos et al., 2011).

Concluindo, a reflexão sobre a ação educativa, tanto no contexto da EPE como no 1.º CEB, torna-se, assim, imprescindível para compreender a complexidade e as especificidades para a intervenção nestes níveis de ensino. Num tempo marcado pela constante mudança e incerteza, é fundamental que os docentes estejam preparados para agir com intencionalidade e flexibilidade face à imprevisibilidade dos contextos (Nóvoa, 2017). Neste sentido, a prática docente deve ser apoiada numa atitude reflexiva contínua, sustentada por fundamentos teóricos e pela investigação educativa, permitindo ao professor manter-se atualizado, crítico e apto a responder de forma adequada às exigências do dia a dia escolar. Tal como defendem Resende et al. (2014), a ideia de um “bom professor” ou do “professor ideal” poderá nunca ser alcançada, mas deve ser um objetivo em constante construção e aperfeiçoamento, orientando a prática educativa e os percursos de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo a EPE “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, todos os processos educativos a ocorrer nestas idades desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, quer a nível das suas aprendizagens, quer na sua formação como seres humanos. Esta lei realça a necessidade de expansão da rede pública da EPE, com o objetivo de assegurar o acesso a todas as crianças, reconhecendo-a como um

direito essencial. Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) reafirma a EPE como um direito fundamental, reforçando que esta deve ser universal e inclusiva. Neste contexto, é essencial que todas as crianças e respectivas famílias sejam acolhidas sem qualquer tipo de discriminação, independentemente das suas condições socioeconómicas ou características. Embora seja uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil, a frequência na EPE é facultativa, sendo os encarregados de educação responsáveis pela decisão de inscrição dos seus educandos (Lei n.º 5/97, 1997).

A educação é um processo contínuo e dinâmico que visa capacitar as crianças a desenvolver uma consciência sobre si mesmas e o mundo ao seu redor, preparando-as para assumirem papéis ativos na sociedade e, futuramente, no mundo do trabalho (Delors et al., 1996). Neste contexto, o papel do educador é central, sendo este responsável pelo desenvolvimento do currículo na EPE, o qual deve estar fundamentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nos modelos pedagógicos que reflitam os seus princípios pedagógicos.

Para isso, o educador deve atender às necessidades e interesses específicos do grupo, promovendo práticas significativas e contextualizadas, avaliando as ações das crianças. A avaliação é um processo contínuo e formativo, não tendo o objetivo de classificar, mas sim de acompanhar e refletir sobre o progresso das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). As ações de “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Cardona et al., 2021, p. 84) constituem um conjunto de processos cíclicos e interligados, com a colaboração de todos os intervenientes no desenvolvimento da criança. A avaliação não deve ser utilizada como um instrumento de seleção ou exclusão das crianças com base no seu grau de adequação ao currículo, devendo sim ser promotora do desenvolvimento curricular às necessidades específicas de cada criança (Cardona et al., 2021). Deste modo, o papel do educador é de apoiar a criança a tomar consciência das suas aprendizagens, compreender de que forma as realizou, tendo a criança “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), promovendo a autonomia e a reflexão.

Neste sentido, a qualidade da ação educativa na EPE depende da intencionalidade pedagógica do educador, a qual deve estar ancorada num modelo pedagógico claro e fundamentado. Oliveira-Formosinho (2007) destaca que um modelo pedagógico remete para um sistema educacional abrangente, estruturado a partir de um quadro de valores e sustentado por uma base teórica. Esse modelo deve traduzir-se através de práticas fundamentadas que sejam congruentes com as orientações curriculares, refletindo e reforçando os princípios que as sustentam. A adoção de um modelo curricular não apenas orienta a prática pedagógica, mas também contribui para a qualidade da educação de infância, pois incentiva os educadores a refletirem sobre a sua prática, tanto no momento da ação quanto após a sua realização (Oliveira-Formosinho, 2007).

No decurso da PES, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar conhecimentos relativo aos modelos pedagógicos *High-Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM), dado que a educadora cooperante demonstrava inspiração nas suas orientações. Esta influência refletiu-se nas práticas observadas em contexto de sala, onde se evidenciou elementos característicos dessas abordagens, tanto na organização do ambiente educativo como na interação com o grupo de crianças.

O modelo *High-Scope*, concebido pelo autor David Weikart (1931-2003), tem como principal finalidade promover a aprendizagem através da ação. Esta abordagem socioconstrutivista baseia-se no conceito de que as crianças constroem o seu conhecimento através da interação com o mundo que as rodeia, utilizando as experiências do seu dia a dia como ponte de partida para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A criança é dinâmica e ativa, aprende a interagir com a realidade, como objetos e pessoas. A aprendizagem pela ação é, assim, central neste modelo, pois permite que as crianças explorem e compreendam conceitos significativamente (Mesquita-Pires, 2008).

O papel do educador em *High-Scope* é de criar um ambiente estimulante que promova a autonomia e a criatividade das crianças. Esse ambiente deve incentivar o desenvolvimento, sendo dividido por áreas de interesse, de forma clara e funcional no ambiente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, deve ser realizada uma organização de modo

que a criança possa explorar autónoma e criativamente o espaço e atividades, tendo a liberdade de pedir ajuda, quando necessário, aos seus colegas ou a um adulto (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, organização do espaço deve garantir que os materiais estejam acessíveis, estimulando a curiosidade e o envolvimento ativo das crianças.

Os materiais desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem. Segundo este modelo, estes devem ser simples, permitindo que as crianças consigam imaginar diversas possibilidades de brincadeira com esse objeto, devendo ser manipuláveis, favorecendo a aquisição de experiências concretas. Esse processo é fundamental para que a criança consiga construir conceitos abstratos, ampliando a sua compreensão sobre o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2009). A organização destes também é um aspeto essencial, devendo os materiais ser dispostos de acordo com as áreas de interesse definidas, e tendo como princípio que assim que terminam de utilizar algum material, devem arrumá-lo, sendo promovida a autonomia e a responsabilidade (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, estes devem estar livres para o seu uso diariamente, de forma que as crianças possam utilizar quando e como o desejarem, incentivando o desenvolvimento a iniciativa e escolhas autónomas. Este ciclo impõe que os materiais sejam organizados de modo a facilitar o seu acesso e utilização, devendo ser armazenados em recipientes transparentes que permitam a sua visualização clara e com a sua devida identificação com o nome e símbolo (Hohmann & Weikart, 2009).

A rotina diária também é um elemento importante no modelo *High-Scope*, desempenhando um papel estruturante no processo educativo. Deve ser cuidadosamente planeada e adaptada aos interesses e necessidades do grupo de crianças, funcionando como um elemento previsível e constante, que permite às crianças compreenderem o que irá acontecer ao longo do dia. Esta é apontada como um elemento constante e previsível, onde a criança já tem consciência do que vai acontecer, minimizando situações de ansiedade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A organização dos horários deve considerar o tempo necessário para cada atividade, ajustando-se à faixa etária do grupo, assegurando que a duração das atividades respeite as capacidades e os ritmos das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

O MEM, inicialmente fundamentado nos estudos de Célestin Freinet (1896-1966), apresenta três finalidades principais. A primeira consiste na iniciação de práticas democráticas, alcançada através da cooperação ativa entre o grupo, em que as crianças são encorajadas a participar nos processos de decisão e partilha, experimentando, assim, vivências de cidadania ativa desde cedo (Niza, 2013). A segunda finalidade está relacionada com a reinstituição dos valores e de significações sociais que ocorre por meio das práticas democráticas, permitindo promover a reflexão sobre os valores que sustentam o sentimento de pertença a uma comunidade, reforçando os laços interpessoais e a compreensão do papel de cada indivíduo no coletivo (Niza, 2013). Por último, destaca-se a reconstrução cooperada da cultura, permitindo que as crianças vivam e construam as suas experiências com base nas interações estabelecidas no grupo e no contexto (Niza, 2013). Estas três finalidades são dependentes umas das outras, apresentando a aprendizagem das crianças como uma vivência democrática, onde a cooperação e a ajuda mútua, sendo estas não só entre as crianças, como também entre a equipa educativa, assumem um papel central.

Os educadores assumem o papel de facilitadores, desafiando as crianças a desenvolverem a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico, fundamentais para a construção do seu conhecimento e para o fortalecimento de uma cidadania responsável (Gomes, 2014). Esta visão concretiza-se através de práticas como a marcação diária no mapa de presenças, que ajuda a criar uma rotina significativa, a criação e utilização de mapa de regras, onde se regula as dinâmicas de trabalho coletivo, fomenta-se um sentido de responsabilidade partilhada, e o planejar e registar as atividades realizadas na sala de atividades, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de organização e do pensamento reflexivo. Estas ferramentas não apenas organizam a dinâmica da sala, como também promovem um sentido de responsabilidade partilhada e participação ativa (Folque, 2014).

Além disso, o MEM valoriza a implementação de estratégias pedagógicas que estimulam a descoberta e a novidade. A formulação de problemas e a elaboração de projetos são alguns dos exemplos de atividades que promovem a criatividade e a partilha de conhecimento, não apenas entre a equipa educativa e as crianças, mas também com as famílias e a comunidade. Essa articulação reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo coletivo, onde as

interações entre criança, educador e família são fundamentais para o desenvolvimento global da criança (Sénica & Alfaiate, 2011).

Na EPE, as crianças são frequentemente incentivadas a explorar o ambiente que as rodeia, a criar novas experiências que as desafiem a saírem da sua zona de conforto. Estas oportunidades promovem o desenvolvimento de competências fundamentais e aprendizagens significativas. Isto permite-lhes não só ampliar os seus conhecimentos, mas também desenvolver uma maior autonomia e capacidade de adaptação a diferentes contextos (Delors et al., 1996). Este processo educativo permite-lhes compreender melhor o mundo ao seu redor e prepararem-se para desafios futuros de forma mais confiante e independente. O brincar permite às crianças estabelecerem interações sociais, interiorizarem normas de convivência que irão orientar a sua vida na sociedade e desenvolverem competências comunicativas (Almeida & Paula, 2024). É através da atividade lúdica que as crianças estabelecem contacto com o mundo físico e social, tal como compreendem a natureza e de como o que lhes rodeia funciona (Zanluchi, 2005). Segundo as OCEPE, o ato de brincar é espontâneo na criança, pois este é imprevisível e com recurso à imaginação, sem qualquer finalidade definida. Nestes momentos, o educador tem apenas o papel de enriquecer e alargar as possibilidades das brincadeiras, não interferindo ou sobrepondo outras intenções (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, a interação com a comunidade local desempenha um papel importante, ao proporcionar experiências de socialização para além do núcleo familiar, que constitui muitas vezes a principal referência de proximidade para as crianças. Este contacto com a comunidade contribui significativamente para a construção de uma visão mais ampla e integrada do mundo que lhes rodeiam, promovendo assim o envolvimento ativo das crianças na sociedade e a estimulação do sentido de presença (Silva et al., 2016).

Concluindo, a EPE representa uma etapa decisiva no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes experiências educativas diversificadas que promovem a construção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da autonomia e a formação de uma identidade ativa. Através do brincar, da interação com o meio e da exploração de novas

experiências, as crianças desenvolvem saberes, competências e atitudes fundamentais para o futuro. O papel do educador, enquanto mediador e facilitador de aprendizagens, é determinante na criação de contextos educativos intencionais, reflexivos e inclusivos. Desta forma, é fundamental uma ação educativa intencional, fundamentada e comprometida com os direitos da criança, com qualidade nas interações educativas e na construção de uma escola inclusiva e democrática.

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Desde 2012, a legislação portuguesa assegura a obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade a todos os jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos. Esta medida, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 176/2012 (2012), reconhece a importância da escolaridade obrigatória de 12 anos como um pilar fundamental para o desenvolvimento social, económico e cultural da sociedade portuguesa. Desta forma, o sistema educativo nacional estrutura-se em quatro ciclos, sendo o 1.º CEB a primeira etapa da formação (Lei n.º 49/2005, 2005).

Tendo como base este quadro legal, que reconhece a escolaridade obrigatória como um direito fundamental e estruturante, tornou-se necessário garantir que o currículo responda de forma eficaz às exigências da sociedade atual e às necessidades dos alunos. No entanto, ao longo dos anos, foi identificado um excesso de documentação curricular, o que se revelou um entrave significativo à “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p. 1) e à inclusão de jovens com necessidades específicas, dificultando a implementação da diferenciação pedagógica. Neste contexto, foi realizada uma reconfiguração do currículo, orientada para a promoção de uma maior coerência e eficácia das aprendizagens, resultando na criação de novos documentos e na reformulação de outros já existentes no dia 19 de julho de 2018, através do Despacho n.º 6944-A/2018 (2018). Neste âmbito, o currículo do ensino básico é estruturado com base em documentos orientadores que pretendem não só definir os conteúdos curriculares a serem trabalhados, mas também orientar os processos de avaliação e a comprovação do domínio das aprendizagens por parte dos alunos.

Desta forma, as Aprendizagens Essenciais (AE), articulando-se com Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), definem as aprendizagens consideradas fundamentais para cada aluno no seu percurso educativo. O PASEO estabelece que, ao longo do seu percurso educativo, todos os alunos devem ser orientados no sentido de desenvolver uma cultura científica e artística, sustentada numa base humanista e apoiada por diversas formas de literacia (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021). Este documento é abrangente, transversal e de carácter recursivo, refletindo o princípio da inclusão na escola de forma a garantir que, em todos os anos escolares, as aprendizagens sejam orientadas, não só com princípios e visões, mas também com valores e áreas de competência a trabalhar ao longo dos anos (Oliveira-Martins et al., 2017). Os princípios fundamentam e estruturam todas as ações de todas as disciplinas, definindo os alicerces do currículo escolar; a visão descreve aquilo que é desejado para os jovens como cidadãos; e os valores representam os comportamentos e atitudes percebidos como apropriados na ação educativa. Por fim, as áreas de competências são apresentadas como combinações complexas de “conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 9). Além disso, este documento tem como objetivo assegurar que todos os jovens concluem a escolaridade obrigatória, reconhecendo que esta responsabilidade não recai apenas sobre os alunos, mas também sobre os docentes, políticos, encarregados de educação e famílias. A educação é, por isso, vista como um processo centrado no aluno, que se assume como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, valorizando os direitos humanos e princípios éticos e sociais que devem moldar a aprendizagem do mesmo (Oliveira-Martins et al., 2017). Paralelamente, procura promover o desenvolvimento de competências essenciais de modo que os jovens cresçam e se tornem “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5), capazes de participar de forma crítica e interventiva na sociedade.

No que concerne às AE, estas representam um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação escolar em cada disciplina. Estas aprendizagens são estruturadas com base nos conteúdos substanciais e significativos, incluindo as capacidades e atitudes que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). As AE encontram-se

organizadas por ano de escolaridade e disciplinas, explicitando a fundamentação teórica, as ações estratégicas a serem implementadas, de acordo com o PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Além disso, constituem uma orientação estruturante para as decisões educativas da escola, como as planificações, o modo de implementação e as avaliações (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Este documento valoriza também a autonomia e trabalho em grupo, entre docentes e turmas, incentivando a articulação de conhecimentos e aprendizagens entre disciplinas. Esta abordagem visa melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e torná-la mais significativa, eficaz e contextualizada, de modo a melhorar a qualidade do ensino e do significado educativo (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Neste sentido, a articulação entre disciplinas, promovida pelas AE, fomenta o desenvolvimento e criação de atividades e aprendizagens estimulantes, mais dinâmicas, interligadas e significativas para os alunos (Leite, 2012).

Importa destacar, neste âmbito, outro documento central para a definição do currículo dos alunos, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), estabelecido pelo Despacho n.º 6173/2016 (2016), ancorando-se com as AE de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2018a). Este documento tem como objetivo promover a abordagem, reflexão e discussão de temas relativos aos direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde, entre outros, assegurando aos jovens oportunidades de aprendizagem enquanto cidadãos pertencentes e ativos numa sociedade (Direção-Geral da Educação, 2018a). Neste sentido, a importância de uma articulação coerente entre a ENEC e os outros documentos orientadores do sistema educativo torna-se pertinente, dado que todos partilham num objetivo comum: o de capacitar e promover o desenvolvimento dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018a). Esta necessidade de articulação curricular é motivada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que sublinha a importância de uma abordagem articulada entre áreas, com o intuito de tornar a aprendizagem mais cativante, estimulante e relacionada a realidade dos alunos (Leite, 2012).

Estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a organização da carga horária no 1.º CEB estrutura o currículo em torno de quatro áreas, sendo estas o Português, a Matemática, o

Estudo do Meio e as Expressões Artísticas, que incluem Artes Visuais, Expressão Dramática, Música e Dança, além de Educação Física. No 1.º ano, sete horas da semana são destinadas para a disciplina de Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio, cinco horas para as áreas de Educação Artística e Educação Física, além de três horas de Apoio ao Estudo e Ofertas Complementares (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste seguimento, para que esta estrutura cumpra plenamente os seus objetivos, é imprescindível que as práticas de avaliação acompanhem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, destaca-se a avaliação como um processo contínuo ao longo do ano letivo desde o 1.º CEB, devendo ser entendida como uma prática incorporada no dia a dia da sala, em vez de um momento isolado com resultados definitivos (Fernandes, 2020). Tradicionalmente, a denominação de avaliação traduz-se como sendo o levantamento de informações que permitem quantificar os conhecimentos dos alunos, identificando diferenças entre estes, com rigor e objetividade (Fernandes, 2020). Contudo, a avaliação é um processo dinâmico que envolve um conjunto de tarefas estruturadas, podendo ser realizada de vários modos, utilizando diversas técnicas e instrumentos (Cardona et al., 2021). Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), compete ao professor a responsabilidade de avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (2001, p. 5573).

A avaliação das aprendizagens compreende duas modalidades: a formativa e a sumativa. A avaliação formativa assume um carácter contínuo, com papel diagnóstico (Decreto-Lei n.º 139/2012, 2012) sendo uma avaliação de proximidade, pois “ela ocorre durante o dia a dia da sala de aula” (Fernandes, 2021, p. 4). Esta surge das interações constantes entre os alunos e os docentes, influenciando diretamente no modo como o conhecimento é construído e consolidado. Desta forma, o foco principal é de dar *feedback* ao aluno, permitindo que o aluno consiga “regular e autorregular as suas aprendizagens” (Fernandes, 2020, p. 10). Este tipo de avaliação transforma o momento de avaliação num processo de comunicação e interação com o docente, e, desta forma, o aluno recebe ajuda ajustada às suas necessidades (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Ao receber informações constantes sobre a evolução do aluno, o

professor é capaz de identificar as habilidades, os pontos fortes, as áreas em que o aluno pode melhorar, considerar as suas necessidades, tornando o progresso como processo de aprendizagem (Lobo, 2007). Neste contexto, a observação é considerada um método primordial e fundamental no desenvolvimento da qualidade de ensino e aprendizagem, uma vez que se apresenta como um método direto de recolha de dados. Por sua vez, esta prática permite que o docente obtenha informações detalhadas sobre o progresso do aluno e retire conclusões sobre as suas aprendizagens, sendo um recurso essencial para fornecer *feedback* adequado aos alunos (Máximo-Esteves, 2008). Assim, a observação torna-se uma técnica de recolha de informação importante durante o processo de avaliação, pois permite o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Já a através da avaliação sumativa, é possível recolher outro tipo de informação significativa e legítima sobre a qualidade do ensino e aprendizagem, atribuindo, posteriormente, uma classificação (Fernandes, 2020). Este tipo de avaliação possui uma natureza normativa, pois compara os resultados de um aluno com o de outro aluno, com base nas mesmas aprendizagens. Além disso, a avaliação sumativa possibilita reconhecer quais os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos ao longo de uma unidade, ocorrendo em momentos previamente definidos (Fernandes, 2021). É por meio deste modo de avaliação que as instituições de ensino comunicam publicamente as aprendizagens e capacidades dos seus alunos num determinado ponto do seu percurso escolar, podendo ocorrer no final de um trimestre, semestre, ou do ano letivo (Fernandes, 2021). A avaliação sumativa também cumpre a função de certificar, uma vez que os resultados são utilizados para decidir sobre a progressão dos alunos ou a conclusão do ciclo de estudos. Durante a PES, privilegiou-se a avaliação formativa pelas potencialidades que esta tem e que contribuiu para a construção de práticas educativas significativas, pertinentes e adequadas às necessidades e interesses das crianças (cf. Capítulo III) (cf. Capítulo II). Assim, a avaliação deve ser encarada como algo que vai além da simples atribuição de classificações, assumindo também um papel formativo. Não deve ser, por isso, reduzida a um processo que apenas verifica se o aluno é capaz de memorizar ou decorar os conteúdos, utilizando as notas como uma forma de controlo (Lobo, 2007).

A integração de recursos e ferramentas digitais nas práticas surge, assim, como uma estratégia pedagógica que pode contribuir para esse fim, promovendo ambientes de aprendizagem mais motivadores e centrados no aluno. Deste modo, ao longo da PES, a díade procurou integrar, de modo intencional, o recurso de ferramentas e tecnologias digitais nas planificações e planos de aula. Esta integração visou não apenas potenciar o envolvimento dos alunos, mas também enriquecer a aprendizagem, tornando-se mais dinâmica, interativa e significativa. Para tal, foram mobilizadas diversas plataformas digitais, selecionadas conforme com os objetivos pedagógicos de cada momento.

Entre estas ferramentas destaca-se o recurso à plataforma *ClassroomScreen*, tendo sido esta utilizada como suporte na gestão do tempo e do ambiente da sala de aula, através da funcionalidade de cronómetro, temporizador, quadro branco digital e controlo do volume da sala, possibilitando o desenvolvimento da autorregulação e responsabilidade (Carvalho, 2022). Paralelamente, as plataformas *MindMeister* e *Lucidchart* foram integradas no desenvolvimento coletivo de mapas mentais com as crianças, promovendo a participação ativa e a organização visual das ideias. Para a consolidação de aprendizagens, recorreu-se ainda ao *Wordwall* e *Canva*, através da criação de jogos de perguntas interativos e *quizzes*, favorecendo a revisão dos conteúdos.

Particularmente no 1º CEB, foram utilizadas outras metodologias ativas como a Rotação por Estações e a Mesa Redonda.

A metodologia ativa de Rotação por Estações distingue-se por promover a participação ativa e o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Souza et al., 2020), onde a sala de aula é estruturada em diversos espaços, designados por estações, com o objetivo de serem realizadas tarefas diferentes e específicas em cada uma (Carvalho, 2022). A turma é organizada em pequenos grupos, sendo cada um distribuído por uma estação, onde todos os alunos devem percorrer todas as estações até ao fim das atividades, num determinado tempo cronometrado. Pelo menos uma das estações deve integrar a tecnologia digital, de modo a proporcionar aos alunos o contacto com diferentes modalidades de aprendizagem (Santos, 2022). Para apoiar a realização das tarefas, cada aluno deve dispor de um guião orientador

que o guia para as tarefas de cada estação. Através da implementação desta metodologia ativa, o professor promove a interação com os alunos, proporcionando momentos de *feedback* mais aprofundados, contribuindo para o crescimento da motivação da turma e garantindo, assim, que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos (Steinert & Hardoim, 2019). Verifica-se, desta forma, um envolvimento dos alunos no processo de construção do seu próprio conhecimento, tendo a oportunidade de explorar, questionar, experimentar e validar os seus conhecimentos, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar, abrangente e personalizada (Souza et al., 2020).

Já a metodologia ativa conhecida como Mesa Redonda, desenvolvida por Kagan (1994), caracteriza-se por ser uma estratégia cooperativa que visa fomentar a partilha de diferentes ideias e pontos de vista entre os elementos de um grupo (Lopes & Silva, 2022). Neste método, o docente organiza grupos heterogéneos e cada elemento dispõe de um tempo previamente definido para representar as suas ideias relativamente a um determinado tópico. A produção é realizada numa folha comum ao grupo, que circula entre os membros até que todos tenham contribuído. Concluído o tempo, o grupo seleciona um porta-voz, encarregado de apresentar à turma o trabalho produzido coletivamente (Lopes & Silva, 2022). Assim, a sua implementação por parte da díade visou estimular o pensamento criativo e crítico, promover a responsabilidade individual numa dinâmica coletiva e reforçar o sentido de pertença dos alunos a um grupo. Além disso, esta estratégia revela-se eficaz na valorização da interdependência positiva, potenciando o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e cognitivas (Lopes & Silva, 2022).

Concluindo, a evolução do enquadramento legal e curricular do sistema educativo português tem procurado responder aos desafios da educação, valorizando os princípios da inclusão, da equidade e da articulação curricular. E, por isso, os documentos orientadores como o PASEO, as AE e a ENEC refletem a procura de uma educação mais coerente e significativa, na qual a avaliação assume-se como um instrumento formativo da aprendizagem. Deste modo, o sistema educativo contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e interventivos, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança.

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

Este capítulo organiza-se em duas secções principais. Na primeira, encontra-se a caracterização da instituição cooperante onde foi desenvolvida a PES, sendo esta dividida entre a caracterização do contexto da EPE e a caracterização do contexto do 1.º CEB. Na segunda parte do capítulo, é abordada a metodologia adotada ao longo da PES, a Metodologia de I-A, a qual fundamentou e orientou todo o processo de intervenção pedagógica.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES foi realizada numa instituição de carácter público, pertencente a um agrupamento de escolas localizado na Área Metropolitana do Porto, envolvendo um jardim de infância e uma escola do 1.º CEB. Este agrupamento foi constituído no ano letivo de 2003-2004, conforme o Despacho n.º 13313/2003 (2003). A sua criação teve como principal objetivo agrupar e organizar as escolas, visando tornar mais eficiente a gestão e administração, após o Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998) e da Lei n.º 24/99 (1999). Em todos os estabelecimentos estão integrados apoios às famílias das crianças e associação de pais, tendo a educação pré-escolar atividades de animação (Projeto Educativo, 2021-2025). Este agrupamento visa promover o ideal de que todas as crianças e alunos têm o direito a um ambiente com condições favoráveis para a aprendizagem e crescimento, com visão na inclusão e os desafios do século XXI, seguindo o lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 2). O projeto educativo do agrupamento fundamenta-se numa visão focada na aprendizagem como um processo contínuo, baseando-se nos quatro pilares fundamentais definidos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Têm como missão centrar-se na formação de cidadãos capazes de serem criativos, com espírito crítico, responsáveis e resilientes, equipados de competências, conhecimentos e valores essenciais para alcançar o sucesso no futuro (Projeto Educativo, 2021-2025).

De forma a criar um ambiente agradável e inclusivo em cada sala, o agrupamento contém a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), com o objetivo de aconselhar os docentes na utilização de estratégias inclusivas e consciencializar a comunidade para a importância da educação inclusiva, tal como de acompanhar e supervisionar a eficácia dessas estratégias, e fornecer um do centro de apoio à aprendizagem. O agrupamento mantém também parcerias com diversas instituições e organizações, abrangendo múltiplas áreas de atuação, como as instituições de ensino superior, instituições hospitalares, e entidades de segurança, colaborando ainda com empresas e organizações ligadas à educação e ao desporto (Projeto Educativo, 2021-2025). Desta forma, a relação com a comunidade é entendida como um aspeto fundamental e relevante para a educação e ensino de qualidade de todas as crianças e alunos que integram a este agrupamento.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES no EPE desenvolveu-se na sala 1 do estabelecimento, num grupo de 20 crianças, composto por nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, revelando-se ser um grupo heterogéneo. No grupo, duas crianças foram diagnosticadas com a Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), tendo ambas acesso a terapias, como cinoterapia (Terapia Facilitada por Cães) e musicoterapia, além do acompanhamento da professora de NAS da instituição duas vezes por semana. No contexto do grupo, uma das crianças com PEA muitas vezes integrou-se nas atividades e rotinas da sala, por vezes com alguma dificuldade, tendo a outra um perfil mais complexo, pouco aderindo a esses momentos de grande grupo e regras da sala de atividades, preferindo isolar-se e realizar outras atividades como jogos, construções e manipulação da plasticina. Adicionalmente, uma das crianças era de nacionalidade estrangeira, mais especificamente marroquina, mas apresentando uma compreensão e verbalização total da língua portuguesa.

O edifício destinado à EPE encontrava-se separado do edifício do 1.º CEB, contando apenas com dois grupos de crianças, as suas respetivas salas, cantina, sala de reuniões e a sala destinada às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Também continha uma zona com

os cabides das crianças no exterior das salas e local para colocar as galochas de cada uma, tendo cada espaço a identificação desenhada pelas próprias. O espaço exterior do jardim de infância era reduzido, uma vez que o edifício vizinho estava em processo de obras, o que limitava a área disponível de espaço exterior. Esse espaço incluía um parque infantil e um pequeno jardim que continha as hortas de cada grupo, pertencentes a um dos projetos do agrupamento.

No interior, a sala de atividades estava organizada em oito áreas: área dos jogos, onde estavam presentes vários materiais de madeira e plástico; área das construções, sendo esta no tapete da sala; área da casinha, dividida numa cozinha e num quarto de madeira ao tamanho das crianças; área da pintura, onde as crianças podiam pintar livremente em qualquer momento de atividades de escolha livre; área do desenho, com vários tipos de lápis e marcadores para usufruir; área da plasticina, onde estavam organizados a plasticina e materiais; área da biblioteca, com livros doados por pais e da instituição, organizada de forma a ser um local de conforto; e a área das ciências, onde permanecia o mapa do tempo, um mapa da Europa, sementes e materiais que as crianças podiam explorar.

A sala beneficiava diariamente de luz natural através das janelas que cobriam uma das paredes, estendendo-se parcialmente a outra. Nas restantes paredes, encontravam-se expostos os trabalhos e projetos das crianças, que refletiam a aprendizagem do grupo ao longo do tempo. Esta exposição era partilhada com as crianças, tornando visível o desenvolvimento do grupo ao longo do ano escolar, de modo que as crianças e os adultos reconhecessem esta evolução (Lopes da Silva et al., 2016). Entre estes, foi possível destacar os registos do fim de semana, as interpretações das histórias lidas, desenhos e pinturas livres, quadro dos aniversários, bem como projetos elaborados ao longo do ano como o quadro das tarefas, o mapa das presenças e faltas, mapa da meteorologia e a roda dos alimentos. A implementação de um mapa de presenças e de tarefas inspira-se nos princípios da MEM, desempenhando um papel importante na organização do que acontece na sala de atividades. Segundo Folque (1999), o mapa de presenças não serve apenas para registar as presenças e as faltas, podendo também ser explorada a noção temporal, identificando o início de uma nova semana, a utilização de alguns conceitos temporais como “ontem”, “hoje”, “amanhã”,

“no início/fim da semana”. Já o mapa de tarefas torna-se fundamental na promoção do sentido de responsabilidade e de autonomia nas crianças, principalmente quando as tarefas se desempenham num processo rotativo (Serralha, 2007). Além disso, estes recursos proporcionam um registo gráfico e visual das atividades realizadas ao longo do ano, promovendo o desenvolvimento de competências como a partilha, o poder e tomada de decisão, tal como a capacidade de avaliação (Folque, 1999). Apesar da organização cuidada do espaço, a educadora apontava que o espaço livre das paredes era insuficiente para a exposição e futuros trabalhos e projetos, uma vez que uma das paredes estava ocupada por estantes, o que restringia a personalização da sala. De forma a solucionar este problema, foram aproveitados os corredores da instituição, das janelas e dos espaços mais altos das paredes da sala de atividades.

Relativamente aos materiais disponíveis na sala de atividades, verificou-se que estes eram diversos, adequados e organizados de forma a garantir o fácil acesso das crianças. Nas áreas dos jogos e das construções, os materiais eram, em grande parte, de madeira, sendo os restantes de plástico. A área da casinha foi idealizada de modo a reproduzir um ambiente doméstico ao tamanho das crianças, em que a cozinha incluía móveis e utensílios que imitavam o espaço real, enquanto o quarto contava com roupas e acessórios para permitir a brincadeira do faz de conta. Na área da pintura e desenho, eram disponibilizadas folhas de papel e uma variedade de materiais de pintura e riscadores, como lápis de grafite, marcadores, lápis de cor e de cera. Estes encontravam-se ao alcance das crianças, em prateleiras e gavetas, tal como a plasticina e os seus utensílios, de modo a facilitar o acesso autónomo. Já na área das ciências, as crianças tinham ao dispor várias sementes, conchas, e outros produtos naturais para observar e manipular com lupas e pinças, sendo este espaço alargado com os materiais naturais trazidos pelo grupo, de forma a possibilitar variadas aprendizagens através da consciência ecológica (Lopes da Silva et al., 2016). Foi possível constatar que nenhuma das áreas aparentava demonstrar menos interesse ao grupo em geral nos momentos de atividades livres de escolha autónoma, recebendo maior atenção a área da casinha, das construções e da pintura.

Quanto à organização do tempo do grupo, este era dividido em três grandes momentos na sala de atividades e outros quatro no exterior, se a meteorologia o permitisse. Habitualmente, os primeiros momentos da rotina da manhã consistiam no acolhimento, realizado pela educadora e assistente da sala, no tapete da sala de atividades, sendo logo após cantada a canção dos bons-dias, com a possibilidade de ser em português ou inglês. No primeiro dia da semana era decidido quais as crianças responsáveis pelas tarefas da semana, através do “Quadro das Tarefas”. Duas crianças eram responsáveis por contar e registar as presenças e faltas; duas perguntavam e anunciavam ao grupo o que seria o almoço; duas ajudavam a distribuir o lanche da manhã e tarde; duas tinham a tarefa de colocar o lixo da sala nos ecopontos do edifício; uma registava o estado do tempo do dia; outra era responsável por regar as plantas da sala. Durante a manhã também era realizado o registo da presença individual de cada criança, além da contagem em grande grupo. Nas segundas-feiras, pelas 9h45 até a hora do lanche da manhã, todo o grupo participava das aulas de inglês; nas terças-feiras, o grupo era acompanhado por uma terapeuta da fala pertencente a um projeto do grupo, de manhã em grande grupo e depois da parte da tarde em pequenos grupos ou individualmente; nas terças e quintas-feiras, as duas crianças com PEA eram acompanhadas na sala de atividades pela Professora de NAS, uma hora cada ou em conjunto. Nos outros dias, até a hora do lanche da manhã e após o mesmo, era realizada alguma atividade planeada por parte da educadora. Caso alguma dessas atividades planeadas não fosse concluída no momento anterior, dava-se a sua continuação. O lanche, oferecido pela instituição, realizava-se pelas 10h15 na sala de atividades e caso as condições meteorológicas o permitissem, o grupo brincava no exterior até as 11h20. A pausa para a hora do almoço estava marcada das 12h até às 13h30, onde o grupo era acompanhado pelas animadoras na cantina e no recreio. De tarde, com a educadora, dava-se a continuação das atividades do dia até às 15h00, hora do lanche da tarde, e depois às 15h30 algumas das crianças participavam das atividades extracurriculares: dança, karaté, educação física e inglês. As restantes davam por terminado o dia no jardim de infância.

A educadora cooperante, na organização da sala de atividades, tempo e no planeamento das atividades, inspirou-se principalmente nos dois modelos curriculares MEM e *High-Scope*. No dia a dia no jardim de infância, a educadora valorizava a cooperação dentro do grupo,

promovendo a participação ativa das crianças na tomada de decisões relacionadas com a dinâmica da sala (Niza, 2013). Seguindo os princípios do MEM, incentivava também a aprendizagem baseada na descoberta (Sénica & Alfaiate, 2011) e recorria a instrumentos como o mapa de presenças e de tarefas, que desempenham um papel central na organização da rotina. Relativamente ao modelo *High-Scope*, a prática priorizou a construção do conhecimento através da ação, proporcionando às crianças oportunidades para explorarem e experimentarem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Além disso, a rotina diária era cuidadosamente planeada com base nas necessidades, interesses e características do grupo, respeitando os diferentes ritmos e a faixa etária das crianças, aspetos relevantes deste modelo (Hohmann & Weikart, 2009). Apesar de se inspirar nestes dois modelos curriculares, a educadora adotava uma abordagem flexível, incorporando estratégias e práticas pedagógicas de outros modelos.

Relativamente à organização e às relações da equipa educativa, o jardim de infância caracterizava-se por uma equipa de grandes dimensões e experiente. A dinâmica de trabalho em equipa era notável pela comunicação saudável e pela partilha frequente e colaborativa no planeamento e na execução de atividades, como é referenciado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). A equipa educativa destacou-se também na assertividade nas interações com as crianças, criando um ambiente educativo positivo, inclusivo e enriquecedor. Além disso, a relação entre a educadora de infância e a assistente operacional era particularmente harmoniosa e produtiva, sendo marcados momentos frequentes de comunicação que permitiam uma preparação eficiente e cuidadosa das atividades semanais. Tal garante que as necessidades do grupo sejam atendidas de forma estruturada e alinhada com os objetivos pedagógicos. A colaboração entre os diferentes membros da equipa educativa contribuiu para a articulação e a coerência das práticas educativas, através da partilha, do debate e da reflexão conjunta, representando uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua das práticas educativas (Lopes da Silva et al., 2016).

A construção de uma relação próxima e colaborativa com os pais e famílias das crianças é fundamental, visto que o ambiente familiar é o primeiro espaço em que a criança convive, socializa e onde se afirma como pessoa (Pereira, 2022), e os pais são os principais

socializadores, tendo um papel importante no desenvolvimento das competências de pensamento das crianças (Jordan et al., 2008). Segundo as OCEPE “A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), sendo assim fundamental que a família e os encarregados de educação estabeleçam uma relação com a escola visando beneficiar o crescimento da criança. Neste contexto, foi evidente uma relação diária e significativa entre a educadora de infância e as famílias, viabilizada através de *e-mail* e contacto telefónico, quer em formato individual, quer em grupo. Adicionalmente, o papel da associação de pais também apresentava um papel essencial na relação entre as famílias e a escola. Esta ligação promove um diálogo constante sobre as necessidades e preocupações do grupo e da sala, tal como a cooperação com a educadora de infância e Jardim de Infância.

No que diz respeito às interações e relações entre as crianças, foi possível identificar um ambiente de relações saudáveis e colaborativas no grupo. Apesar da existência de diferenças etárias, conseguiu-se observar um espírito de ajuda entre as crianças. Segundo o MEM, a organização de grupo compostos por crianças de idades diferentes favorece para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas, promovendo o fortalecimento dos valores de ajuda e colaboração (Oliveira-Formosinho, 2003). Foi possível observar que em situações em que uma das crianças mais novas não conseguia escrever ou reconhecer o seu nome, as crianças mais velhas disponibilizavam-se a ajudar, demonstrando a empatia e cooperação, proporcionando oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Em diversos momentos, o grupo era dividido em pequenos grupos, ou mantinha-se em grande grupo, com o objetivo de fomentar a interação e parceria, promovendo também o desenvolvimento autonomia e independência, como caracteriza o modelo *High-Scope* (Gomes, 2014). A relação entre as crianças e a educadora caracterizava-se como positiva, marcada pela confiança, respeito e proximidade. A educadora cooperante promovia um ambiente seguro e acolhedor, onde cada criança era incentivada a expressar-se. Esta ligação favorecia o envolvimento das crianças nas atividades. Esta relação desempenha um papel essencial nas interações dentro do grupo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a relação estabelecida contribuía para um clima harmonioso.

Ao longo do ano letivo 2024/2025, o grupo esteve envolvido em três projetos principais: o projeto Bilíngue, o projeto de literacia "A brincar e a ler vamos aprender" e o projeto Erasmus "Seeds Will Grow". O Projeto Bilíngue consistia na presença semanal de uma professora de inglês na sala de atividades, numa sessão de uma hora por semana. Este projeto pretendia sensibilizar as crianças para a aprendizagem de termos e frases básicos de língua inglesa, proporcionando um primeiro contacto, sendo a abordagem adaptada aos interesses e necessidades do grupo. As sessões do projeto de literacia "A brincar e a ler vamos aprender" realizavam-se uma vez por semana, com atividades em grande grupo de manhã e momentos direcionados, em pequenos grupos ou momentos individuais, à tarde. Este projeto tinha como objetivos principais favorecer a transição educativa das crianças mais velhas para o 1.º CEB, tal como de promover o desenvolvimento da linguagem em todo o grupo, pretendendo fomentar o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário e fortalecer competências comunicativas, essenciais para o sucesso escolar e social. Por último, o grupo participava no Projeto Erasmus "Seeds Will Grow", desenvolvido em parceria com outros grupos do agrupamento, da Irlanda, Itália e Grécia. Os objetivos principais deste projeto incluíam: na criação de um clube de jardinagem e de uma horta em cada escola participante, utilizando sementes nacionais e outras partilhadas entre os países parceiros, pretendendo promover o contacto com diferentes culturas e práticas; desenvolver práticas sustentáveis na gestão da horta, sublinhando a importância da luta contra as alterações climáticas; incentivar a equipa escolar a adotar estratégias pedagógicas que promovam valores referidos, a inclusão, diversidade, sustentabilidade e biodiversidade (Our Erasmus+ Project, 2024).

Relativamente aos interesses manifestados pelo grupo, foi possível observar que uma grande parte encontrava interesse por atividades relacionadas com o desenho, de ilustrar esses mesmos desenhos e pintura livre com tintas. Adicionalmente, observou-se um grande interesse na leitura e exploração de histórias e livros, sejam estas lidas por algum adulto ou de exploração individual autónoma, sendo este comportamento refletido na frequência de visitas à área da biblioteca. No que se refere às necessidades identificadas, verificou-se que algumas crianças do grupo não demonstravam um espírito crítico, não formulando as suas opiniões ao grupo. Ainda foi possível observar que algumas crianças tinham dificuldade em

regular as suas emoções, decorrendo momentos de descontrole emocional, expressando-se através de gritos, choro e agressões aos seus colegas e adultos.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do 1.º CEB, a PES foi desenvolvida com uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 19 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária situava-se entre os seis e os sete anos, à exceção de uma criança com nove anos. A turma apresentava diversidade cultural, sendo constituída por cinco alunos estrangeiros, sendo dois de nacionalidade brasileira, dois de nacionalidade angolana e um de nacionalidade irlandesa, tendo todos a língua materna o português. Além disso, a turma contava com um aluno com PEA, que não participava nas atividades desenvolvidas na sala de aula com a restante turma. Este aluno permanecia no espaço escolar por um período de duas horas por alguns dias da semana, recebendo acompanhamento individualizado por parte da professora de NAS, bem como de sessões de terapia adaptadas. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), a implementação destas medidas ocorre sempre que as medidas universais se revelam insuficientes às necessidades específicas do aluno. Adicionalmente, é referido que são previstas outras medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente os percursos curriculares diferenciados, as possíveis adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e, por fim, o apoio tutorial (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

No que diz respeito ao envolvimento da turma, de modo geral, revelou-se interessada e participativa, demonstrando-se ativa nas propostas, evidenciando iniciativa e interesse na aprendizagem. No entanto, o grupo manifestava uma necessidade constante de participar, muitas vezes sem respeitar a vez dos seus colegas. Além disso, era notória a tendência constante dos alunos partilharem as suas experiências pessoais nos momentos de aula, de forma espontânea, criando, por vezes, momentos de grande agitação na sala de aula. Os interesses do grupo passavam pelo gosto e entusiasmo na aprendizagem de novas letras e conceitos no âmbito da área de Português. Contudo, alguns alunos evidenciaram algumas

dificuldades na distinção de letras com sons ou representações semelhantes, bem como em determinados casos de leitura. Na área da Matemática, a motivação da turma demonstrou-se menos evidente, contrastando com a área de Estudo do Meio, na qual foi possível observar os alunos mais motivados. Além disso, relativamente às expressões, verificou-se um grande interesse do grupo, em particular pela expressão motora e artística, sendo destacado o gosto pelos momentos de dança e criação artística.

A turma integrava no projeto “Vamos!”, uma iniciativa da Porto Editora que visava criar e disponibilizar recursos pedagógicos adaptados às necessidades e características das turmas atuais do 1.º ano de escolaridade (Porto Editora, 2024). Este projeto demonstrou-se eficaz no grupo, relevando grande interesse por parte da turma, pois os alunos identificavam-se com as personagens envolvidas e reconheciam facilmente os conteúdos com ajuda dos mesmos.

No que se refere à organização do tempo, o dia escolar era dividido em três grandes partes, duas da parte da manhã e uma de tarde. De manhã, as aulas começavam pelas 9h, em que os alunos iam buscar a sua caixa de materiais e dos seus colegas e colocavam nos lugares, bem como também recolhiam os trabalhos de casa para serem corrigidos pelo professor. O primeiro intervalo da manhã começava pelas 10h30, tendo a duração de cerca de 30 minutos. De seguida, continuavam as atividades letivas até às 13h, recomeçando pelas 14h30. Já de tarde, a turma terminava o horário pelas 15h30, sendo que alguns alunos regressavam a casa e outros frequentavam as AEC.

O edifício destinado ao 1.º CEB, conforme mencionado no subcapítulo anterior, situava-se próximo do edifício da EPE. Durante o período do almoço, os alunos deslocavam-se a este edifício para aceder à cantina. A estrutura da escola organizava-se em duas áreas principais, delimitadas pelas duas respetivas entradas principais. Numa dessas áreas, no rés do chão, encontrava-se a sala de Componente de Apoio à Família (CAF) e a sala de descanso dos assistentes operacionais, enquanto no primeiro andar localizava-se a sala dos professores. Já na outra área, no rés do chão, localizava-se a sala do 1.º e 3.º anos, sendo que o primeiro andar era destinado para as turmas do 2.º e 4.º anos. As casas de banhos, tanto masculinas

como femininas, localizavam-se no exterior. Quanto ao espaço exterior, este caracterizava-se como simples, dispondo de algumas áreas de jogos, como jogos de bola e de escalada.

Quanto ao interior da sala de aula da turma do 1.º ano, esta beneficiava de luz natural através das janelas que ocupavam uma das paredes. Estas também eram decoradas pelos alunos ao longo do ano, com cada estação do ano e festividades. Uma das paredes continha ainda um quadro digital interativo e um quadro branco, onde o professor expunha o quadro silábico das letras já aprendidas. Em cima destes quadros, encontravam-se dispostos cartazes com as consoantes aprendidas ao longo do ano, acompanhadas das suas diferentes representações e exemplos de palavras. Na parte inferior, estavam afixados os números, incluindo a sua representação numérica, leitura por extenso e representações com diferentes materiais. As restantes paredes estavam, ainda, organizadas de acordo com as diferentes áreas curriculares: uma secção estava destinada ao Português, outra ao Estudo do Meio e, por fim, uma à Matemática. Na parede destinada ao Português, encontrava-se o quadro silábico, cartazes com as vogais e as suas diferentes representações, além do semáforo do comportamento e um pequeno espaço reservado para a expressão artística. Na parede destinada à área do Estudo do Meio e da Matemática, estavam expostos materiais das duas áreas, como o mapa de Portugal, um cartaz dos meses e das estações do ano, o quadro do 100, e a decoração da estação atual. As paredes revelam um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois refletem o trabalho realizado ao longo do ano escolar (Lopes da Silva et al., 2016), tendo sido as mesmas preenchidas com os trabalhos dos alunos juntamente com os cartazes dos conteúdos abordados no decorrer das aulas. Por fim, a sala também dispunha de um computador para o uso do professor cooperante, sendo este utilizado de forma a conciliar a educação à tecnologia de modo moderado, promovendo um ensino e aprendizagem mais rico (Ramos, 2012).

No que concerne à organização dos materiais, estes permaneciam na sala de aula, sendo de fácil acesso aos alunos. Os cadernos diários eram guardados dentro de um armário, enquanto os manuais escolares e os cadernos de atividades estavam arrumados numa mesa de livre acesso. Além disso, cada aluno tinham uma caixa individual onde guardavam os seus materiais, como lápis de cor, marcadores, plasticina, aquarelas, sendo estas organizadas

debaixo da mesa dos manuais. Estes materiais eram recorrentemente utilizados durante as aulas, proporcionando aulas diferenciadas, pois, segundo Jesus e Fini (2005), a utilização de materiais diferenciados e manipuláveis facilitam o desenvolvimento natural da aprendizagem, levando os alunos a sentirem-se mais motivados para aprender. A sala de aula também continha o “Cantinho da leitura”, onde estavam disponíveis diversos livros e histórias. Este espaço era utilizado pela turma em momentos de prática da leitura ou na audição de histórias. As capas dos alunos, onde estava organizado o trabalho de cada um ao longo do ano escolar, estavam dispostas na sala de aula.

Destacar que a turma executava frequentemente trabalho individual tendo as mesas organizadas em pares, sendo esta estratégia aquela que o docente cooperante acreditava ser a mais adequada a este grupo e ao ano escolar. O trabalho individual possibilita um foco mais aprofundado em problemas específicos, enquanto o trabalho colaborativo torna-se enriquecedor, pois questões individuais são respondidas em grupo, tornando complementares um do outro (Santos, 2000). Seguindo o propósito do projeto estabelecido pelo par pedagógico anterior, sobre a aprendizagem cooperativa, a turma revelou-se participativa e colaboradora a trabalhar com os seus colegas. Esta cooperação entre pares promove o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2001), proporcionando a integração de saberes teóricos e competências sociais que ocorrem simultaneamente, complementando-se (Moreira et al., 2023).

Através da observação sistemática, foi possível constatar que o docente apresentava uma abordagem mais expositiva e transmissiva, embora privilegiasse a participação ativa dos alunos nos momentos de aula. Desta forma, o professor envolvia a turma na sua própria aprendizagem, aproveitando intervenções espontâneas dos alunos. A comunicação entre o professor e os alunos é fundamental e a sua participação ativa contribui significativamente para o seu processo de aprendizagem (Moraes et al., 2017). Além disso, para além dos manuais escolares, o docente recorria aos conteúdos digitais oferecidos pelo manual, de forma a proporcionar uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa.

Neste seguimento, a existência de um ambiente de confiança e serenidade é fundamental para o desenvolvimento de relações interpessoais, onde sejam respeitadas as normas de convivência. Para tal, este processo implica “estabelecer relações entre conhecimentos e comportamentos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26), privilegiando contextos de cooperação e colaboração, baseados na partilha. Desta forma, foi evidenciado que as crianças mantinham uma boa relação, não só entre si, mas também com o professor titular, os outros professores da escola e com a restante equipa educativa. Apesar de existir ruído durante as aulas, o grupo apresentava uma boa relação, partilhando os seus pertences quando o outro necessitava, desde materiais a comida, oferecendo ajuda e conforto. Muitas vezes, revelou-se a existência de conflitos, que rapidamente foram resolvidos. Deste modo, a relação entre a turma e o professor titular caracterizava-se por um ambiente de harmonia, de respeito e confiança, no qual o docente recorria a uma comunicação clara, ajustando a sua linguagem ao grupo e utilizando um discurso rico e diversificado (Lentin, 1990). Com a restante equipa educativa, foi possível destacar uma relação de cooperação entre todos os envolvidos, através de uma postura assertiva nas interações com os alunos, promovendo um ambiente inclusivo e favorável na criação de um espaço educativo, onde cada criança sente-se valorizada e encorajada a participar no seu processo de aprendizagem. O docente cooperante manteve uma articulação contínua com a comunidade escolar, de forma a atender as especificidades e necessidades da turma.

Também é essencial a promoção de interações sociais entre as famílias e os outros agentes envolvidos na ação educativa, de forma que o processo de aprendizagem seja eficaz (Pereira, 2022). Neste contexto, verificou-se uma comunicação entre a escola e os encarregados de educação, sempre que necessário, de modo a beneficiar o educando na sua vida escolar e em casa. Paralelamente, a associação de pais desempenhava um papel central na mediação entre as famílias e a escola, promovendo um diálogo sobre as preocupações e novidades do grupo e do contexto escolar, bem como reforçava a cooperação com o professor e a instituição educativa. Considerando a importância da família, esta desempenha um papel fundamental na formação dos conhecimentos e competências dos alunos, tendo um impacto significativo no seu desenvolvimento. Além disso, a interação entre o ambiente escolar e a família favorece

a sensação de pertença do aluno, facilitando assim a sua integração e inclusão no contexto social da escola (Mata & Pedro, 2021).

Deste modo, os momentos de participação e observação revelaram-se essenciais para a identificação dos interesses, necessidades e características da turma (cf. Capítulo III), além da relação de cooperação entre o par pedagógico, o professor cooperante e a supervisora institucional para a construção de práticas educativas significativas, pertinentes e adequadas (Decreto-Lei nº54/2018, 2018).

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Vivemos num mundo caracterizado por constantes mudanças, sendo essencial a adoção de posturas de investigador e ativas por parte dos docentes, de modo a acompanhar estas mudanças e as novas gerações. Este posicionamento é fundamental para que os docentes possam transformar, melhorar e ajustar as suas práticas educativas perante o seu público, sempre asseguradas através da observação atenta e sistemática, e logo após, realizar a reflexão da mesma (Latorre, 2005).

Neste contexto de constante transformação social e educativa, torna-se essencial que os docentes adotem uma postura investigativa e reflexiva, comprometida com a melhoria contínua das suas práticas. A investigação na educação distingue-se dos outros tipos de investigação devido às particularidades específicas, inerentes à complexidade do fenómeno educativo. Estas especificidades decorrem não só das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, mas também dos objetivos que estes estabelecem para o processo de ensino e das competências que necessitam adquirir e aprofundar (Amado, 2017). Esta assume um papel crucial na compreensão e melhoria contínua das práticas pedagógicas, sendo fundamental para a promoção de contextos de aprendizagem mais eficazes e inclusivos.

Deste modo, foi utilizada a metodologia de I-A ao longo do processo da PES. A metodologia de I-A fundamenta-se nos estudos de Kurt Lewin (1946), tendo sido criada como um processo dinâmico e contínuo de melhoria da prática, caracterizado por ciclos sucessivos de reflexão e

ação (Carr, 2019). A I-A surge como uma abordagem metodológica particularmente relevante para o contexto educativo, pois combina a reflexão crítica com a prática pedagógica, permitindo que os educadores atuem simultaneamente como investigadores e agentes de transformação social e educativa (Elliott, 2009). Esta abordagem valoriza a produção de conhecimento aplicado, que não apenas descreve realidades, mas também intervém nelas de forma construtiva, respondendo a desafios concretos do ambiente educativo (Elliott, 2009).

O modelo de Stephen Kemmis (1988) apresenta este processo como uma espiral cíclica e autorreflexiva, composta por quatro etapas interligadas: a observação, o planeamento, a ação e a reflexão (Carr, 2019). Este ciclo contínuo permite ajustes e melhorias constantes nas práticas pedagógicas, garantindo que a intervenção educativa seja constantemente adaptada às necessidades específicas do contexto. Carr e Kemmis (1986, citado por Ribeiro, 2020) descrevem a I-A como um processo autorreflexivo contínuo, conduzido pelos próprios participantes dos contextos sociais, com o propósito de melhorar a coerência e justiça nas suas práticas e de aprofundar a compreensão, tanto dessas práticas, como dos contextos em que estão inseridas.

A observação sistemática no contexto educativo é indispensável, pois só é possível recolher os dados necessários, como do espaço, das relações e do grupo, a partir da mesma, de forma a garantir uma adaptação mais eficaz do ambiente às necessidades apontadas, auxiliando na elaboração das planificações. Sendo assim, a observação é o primeiro passo da formação do problema e de uma intervenção pedagógica (Estrela, 1994). A observação foi um aspeto relevante durante a PES, sendo esta direta e participante, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento da reflexão contínua. Máximo-Esteves (2008) salienta que este método de recolha é fundamental para reconhecer a situação e os momentos exatamente onde os mesmos ocorreram, sendo um instrumento de recolha de dados fundamental para a conceção dos contextos, intervenientes e das interações entre os mesmos, o que não seria possível através de fontes secundárias (Peltokorpi et al., 2012). A observação participante insere-se na observação direta, que exige a presença do observador no decorrer dos acontecimentos (Fonseca, 2012). Durante a prática da PES foram utilizados diversos recursos, como as notas

de campo, recursos de multimídia como fotografias e vídeos, guiões de pré-observação e narrativas colaborativas, contribuindo para uma reflexão mais detalhada e profunda.

A planificação contempla a definição das atividades a serem realizadas, os seus objetivos, os recursos e estratégias a usar, sendo consideradas as necessidades e os interesses previamente observados. Esta abordagem visa promover objetivos educativos que favoreçam o desenvolvimento integral e holístico da criança (Diogo, 2010). No entanto, a planificação é flexível, não um elemento estritamente linear, sendo um instrumento dinâmico e adaptável às circunstâncias. O dia a dia é construído pelas escolhas das crianças, que ao participarem ativamente na planificação, desenvolvem a capacidade de prever as ações a serem realizadas, bem como a consciência do que foi realmente feito (Lopes da Silva et al., 2016). As planificações e planos de aula foram elaborados semanalmente em díade, sempre em união com a educadora e o professor cooperantes. Como anteriormente referido, foi possível constatar vários momentos em que as intervenções não decorreram como planificado, devido ao seu elemento flexível e dinâmico.

Em relação à ação, esta procura a articulação entre a teoria e a prática, seguindo a planificação como base, recorrendo a estratégias e atividades orientadas para responder às necessidades e interesses do grupo, pois “é a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos” (Dolz et al., 2004, p. 110). Durante este processo, as crianças tiveram a possibilidade de expressar as suas intenções e contribuir para a construção das aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, a etapa da reflexão pode ser dividida em três conceitos, segundo Schön (1983): a reflexão na ação, que acontece durante a prática letiva, integrando-se como parte do processo de observação; a reflexão sobre a ação, que sucede a anterior, tendo como objetivo principal a análise e revisão das operações realizadas; a reflexão sobre a reflexão na ação, cuja contribuição consiste na possibilidade de fomentar o desenvolvimento, o seu aperfeiçoamento e a transformação das práticas, do modo que o docente seja capaz de antecipar e encontrar soluções para desafios futuros (Coutinho et al., 2009). A prática reflexiva

ajuda o docente a apropriar-se das ferramentas necessárias para intervir, possibilitando a resolução de desafios da prática pedagógica (Oliveira & Serrazina, 2002). Este processo de reflexão foi de extrema importância ao longo da PES, pois possibilitou a identificação dos momentos bem-sucedidos, fundamentando a melhoria das práticas.

Assim sendo, o professor deve integrar o papel de investigador, este deve questionar e aprofundar os seus conhecimentos, refletir sobre estes visando a melhoria. Neste sentido, a I-A tem como objetivo dar suporte aos professores na gestão de problemas e desafios que possam aparecer. Este processo assenta na procura de inovações nas práticas pedagógicas, através de reflexões e pensamento crítico (Máximo-Esteves, 2008), pois o “pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Desta forma, o docente demonstra a capacidade de realizar uma reflexão crítica sobre as suas práticas, contribuindo para a construção e consolidação da sua identidade profissional (Estrela, 1994).

Quando uma investigação é conduzida de forma sistemática, os preconceitos individuais sobre os resultados são minimizados. No entanto, quando o investigador é também parte integrante do contexto, como o caso dos professores, surgem desafios adicionais. Segundo Mills (2007, citado por Peltokorpi et al., 2012), existe um desafio ao manter a objetividade e refletir criticamente sobre os resultados obtidos, sendo fácil recolher dados que reforçam práticas já existentes. Este fenómeno pode impedir o distanciamento crítico do investigador em relação ao contexto coletivo. Desta forma, é imprescindível que a recolha e análise de dados sejam realizadas com critérios rigorosos, evitando interpretações enviesadas e preconceitos pessoais (Peltokorpi et al., 2012).

Nas investigações que envolvem crianças, surgem ainda outras preocupações éticas e metodológicas específicas. O investigador deve garantir que os métodos de recolha de dados selecionados não causam nenhum desconforto, ansiedade ou danos psicológicos às crianças (Peltokorpi et al., 2012). Além disso, as expectativas, medos, preconceitos e opiniões pré-concebidas do investigador em relação às crianças podem influenciar as escolhas

metodológicas, especialmente quando o tema da pesquisa envolve pessoas ou questões próximas ao investigador (Peltokorpi et al., 2012). É essencial que o investigador adote uma postura ética e respeitosa ao realizar a sua investigação, garantindo que os direitos das crianças, das famílias e da comunidade sejam preservados. Este compromisso deve basear-se em valores democráticos, de justiça, equidade, integridade e transparência, respeitando todas as interações realizadas e promovendo uma pesquisa com qualidade e rigor. Além disso, deve ser assegurada a promoção dos Direitos Humanos Universais e da Convenção sobre os Direitos da Criança, com ações que garantam inclusão, equidade e respeito pela diversidade (Bertram et al., 2024).

Outro aspeto crucial na realização de uma investigação ética é garantir que todos os participantes, incluindo das crianças, sejam informados sobre os objetivos e os procedimentos do estudo. O consentimento informado deve ser obtido de forma clara, seja oralmente ou por escrito, respeitando a confidencialidade e o anonimato (Bertram et al., 2024). Além disso, a investigação deve interpretar todos os atores como pessoas com direitos e não como meros objetos de investigação, não os pressionando a participar e informando-os de todas as fases da investigação, fornecendo *feedback*. Este cuidado assegura não apenas a integridade ética do estudo, mas também o envolvimento ativo e respeitoso dos participantes em todas as fases da investigação (Bertram et al., 2024).

Concluindo, espera-se que os docentes reconheçam o seu papel como agentes de mudança, conscientes de que existe sempre a possibilidade de intervir na realidade educativa com vista à transformação e melhoria contínua das suas práticas pedagógicas. A I-A, enquanto metodologia reflexiva, dinâmica e centrada na prática, permite ao professor investigar a sua própria ação educativa de forma sistemática, crítica e ética. Ao assumir uma postura investigativa, o docente não só aprofunda o seu conhecimento profissional, como também contribui ativamente para a construção de contextos educativos mais justos, inclusivos e significativos, orientados para o desenvolvimento integral das crianças e para a resposta eficaz aos desafios contemporâneos da educação.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBJETIVOS

Este capítulo encontra-se estruturado em duas secções. A primeira diz respeito à descrição das ações desenvolvidas no âmbito do projeto desenvolvido com o grupo do pré-escolar, no decorrer da PES. A segunda secção refere-se ao projeto realizado com a turma do 1.º CEB. Ambas as experiências foram desenvolvidas adotando a MTP (cf. Capítulo I), tendo sido alvo de análise crítica e reflexiva, o impacto das aprendizagens das crianças e a relevância das interações estabelecidas.

A reflexão assume um carácter intencional e fundamentado, tendo como base os resultados observados e os princípios ético-deontológicos que orientaram a prática. Neste sentido, reconhece-se a importância de uma postura docente baseada na escuta ativa, através da participação das crianças e pelo respeito da identidade (Oliveira-Formosinho, 2007), tendo, ao longo de todo o processo, a diáde refletido sobre as suas ações, visando a melhoria.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a organização da PES, as primeiras duas semanas com o grupo foram dedicadas à observação dos interesses e das suas necessidades, essenciais para planear as ações a realizar ao longo do semestre. A elaboração das planificações semanais foram orientadas pelos pressupostos teóricos à metodologia de I-A (cf. Capítulo II), tal como a reflexão contínua sobre o processo de planificação, ajustando-as ao grupo em questão. A construção destas planificações seguiram uma abordagem flexível e adaptável. Conforme referido por Vieira et al. (2006), as planificações semanais devem ser concebidas antes da implementação das ações, porém, mantendo uma estrutura suficientemente flexível de modo a responder a imprevistos ao longo do processo educativo.

Para cada semana, a diáde identificou e delineou os interesses e as aprendizagens previamente evidenciadas pelo grupo de crianças. Assim, foram estabelecidos objetivos de

desenvolvimento e aprendizagem adequados às necessidades observadas, promovendo um alinhamento entre as propostas de atividades. As planificações incluíram também a definição das atividades a serem realizadas, considerando a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, assim como a identificação dos responsáveis pela sua dinamização. Além disso, cada planificação apresentava as decisões pedagógicas para a semana, onde estavam descritas as atividades propostas, o respetivo enquadramento nos domínios e áreas de conteúdo indicados nas OCEPE, bem como a organização do espaço, do grupo e dos materiais. Desta forma, o par foi capaz de realizar planificações estruturadas e dinâmicas, revelando-se um instrumento essencial de trabalho colaborativo entre as educadoras estagiárias e a educadora cooperante. Segundo as OCEPE, “a planificação e a avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Este trabalho em conjunto não apenas fortaleceu a interação e a comunicação entre o par e a educadora, como também permitiu que fossem elaboradas atividades de um modo mais dinâmico, participativo e colaborativo (Richit & Ponte, 2019).

A educadora cooperante, através de uma conversa informal com a díade, expressou a vontade de implementar a separação do lixo na sala de atividades, especialmente devido à chegada de *eco-bags* correspondentes ao ecoponto amarelo e azul. A partir desta partilha, tornou-se evidente a relevância de abordar esse tema com o grupo, dado que questões relacionadas com a sustentabilidade e o cuidado do meio ambiente fazem parte de uma educação voltada para a cidadania e responsabilidade ambiental (Lopes da Silva et al., 2016). Baseando-se nesta oportunidade, o par percebeu o potencial do tema, não apenas relacionado à parte da separação correta do lixo, mas também na exploração de diferentes métodos de reutilização criativa dos materiais recicláveis/desperdício. Assim, para além da sensibilização ambiental, o projeto proporcionou às crianças a oportunidade de compreenderem os ciclos do lixo utilizado o dia a dia. Além disso, a curiosidade demonstrada pelo grupo sobre a razão para a separação do lixo e a importância na preservação do meio ambiente reforçou o interesse de desenvolver um projeto que possibilitasse uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, o projeto emergiu como uma resposta que não apenas informaria as crianças sobre a

importância da reciclagem, mas também promoveria a sua participação ativa em ações concretas, incentivando práticas ecológicas desde a infância.

Primeiramente, as crianças reuniram-se em grande grupo para decidir o nome do projeto. A d'íade explicou que as atividades relacionadas com a separação do lixo seriam desenvolvidas de um modo contínuo e seriam expostas numa das paredes da sala de atividades, sendo essencial escolherem em conjunto um título. Inicialmente, o grupo demonstrou alguma dificuldade em sugerir opções, necessitando de algum apoio para estruturar as ideias. No entanto, revelaram grande entusiasmo e empenho ao partilhar e discutir diferentes possibilidades com os colegas e a d'íade. O grupo demonstrou interesse e domínio sobre o tema, com a criança F.C. (5 anos) sugerindo o uso do termo "Planeta Terra". Além disso, o grupo fazia parte de um projeto do agrupamento de escolas, onde também precisaram escolher um nome para identificar o seu grupo. Durante esta atividade, a criança G.G. (5 anos) lembrou o título desse projeto e afirmou: "Somos os melhores amigos da natureza, podemos ser os melhores amigos do lixo também", o que levou à escolha da opção "Os melhores amigos da reciclagem".

Após a discussão, foram selecionadas quatro sugestões de nomes, "Os Melhores Amigos da Reciclagem", "Os Ajudantes do Planeta Terra", "Os Super-Heróis do Lixo" e "Os Amigos do Ecoponto", sendo registadas numa cartolina. Cada criança teve a oportunidade de votar, de forma individual, na sua opção favorita, colocando um "X" ou um ponto na sua preferida. No final da votação, o nome "Super-Heróis do Lixo" foi o mais votado, com um total de sete votos, tornando-se assim a identidade do projeto para as atividades futuras (Figura 1).

Figura 1

Resultados da escolha do título do projeto

Opção	Votos
OS MELHORES AMIGOS DA RECICLAGEM	1
OS AJUDANTES DO PLANETA TERRA	6
OS SUPER-HERÓIS DO LIXO	7
OS AMIGOS DO ECO PONTO	6

De seguida, foi implementada a primeira fase da MTP (cf. Capítulo II) com a recolha de conhecimentos prévios do grupo sobre o tema, realizando uma conversa e discussão em grande grupo. De forma a organizar visualmente as ideias das e para as crianças, utilizou-se uma cartolina com a questão “O que sabemos?”. Nesta fase, o grupo expressou o que conhecia: a existência de três ecopontos, o azul, o amarelo e o verde, representando juntamente os objetos que sabiam ser destinados a cada um deles. Este momento revelou os conhecimentos iniciais das crianças sobre o tema, servindo como ponto de partida para a exploração que se seguiu.

Posteriormente, o grupo foi questionado sobre o que gostariam de saber sobre o tema, possíveis dúvidas ou curiosidades. Questões como a existência de outros ecopontos, a correta separação de determinados objetos, entre outras, emergiram naturalmente da discussão. Durante a conversa, criança R.T. (5 anos) exclamou “Eu sei para onde vai o óleo”, sendo depois questionado se sabia o nome do mesmo, o que negou, tendo sido delineada como uma questão a ser realizada. Estas curiosidades foram registadas numa segunda cartolina intitulada “O que queremos saber”, resultando num conjunto de perguntas orientadoras. As questões formuladas incluíam: “Em que ecoponto se colocam as latas?” (M.C, 4 anos); “Que mais ecopontos existem?” (G.G., 5 anos); “Para onde vai o lixo depois dos camiões?” (V.N., 4 anos); “Em que ecoponto se colocam as roupas?” (M.S., 5 anos); “Em que ecoponto se coloca o óleo usado?” (C.S. , 5 anos) (Figura 2).

Figura 2

Recolha de conhecimentos prévios



De forma a ser realizada uma pesquisa orientada através das perguntas anteriores, as crianças foram organizadas em dois grupos dedicados à pesquisa. Um dos grupos ficou na sala de

atividades, sob a supervisão de um dos membros da díade, utilizando o computador e a internet como ferramenta de pesquisa. Para garantir que a experiência fosse significativa, as crianças formulavam a frase a pesquisar, enquanto a educadora estagiária assumiu o papel de ajudar a organizar as ideias e de pesquisar. Num mundo cada vez mais digital, as crianças atualmente têm contacto com as tecnologias desde cedo, sendo integrada naturalmente no seu dia a dia (Berson & Berson, 2010), sendo assim essencial a utilização das mesmas num espaço de ensino.

Figura 3

Pesquisa na internet



Paralelamente, o outro grupo realizou entrevistas com os adultos da instituição, sob a orientação da outra educadora estagiária. Inicialmente, as crianças planearam a interação, definindo as perguntas a serem feitas, quem as realizaria e a quem seriam dirigidas. No momento de pesquisar sobre “Em que ecoponto se coloca o óleo usado?”, a criança D.A. (6 anos) disse “Podemos perguntar às cozinheiras (da cantina da instituição)”, assumindo que o adulto que mais utilizaria o óleo da cozinha seriam as cozinheiras. Este processo desenvolveu competências sociais e comunicativas das crianças, promovendo também a interação com os diversos intervenientes da instituição educativa. A interação das crianças com adultos da instituição e da comunidade constituiu numa oportunidade para ampliar as suas experiências comunicativas, pois, segundo as OCEPE “são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62). Deste modo, esta atividade tornou-se relevante de forma a contribuir para que a criança compreenda gradualmente as diferentes funções da linguagem e adapte a sua comunicação

a distintos contextos e interlocutores (Lopes da Silva et al., 2016). Com o intuito de garantir a participação de todos, foi permitido que as crianças que demonstrassem menor interesse ou cansaço tivessem a oportunidade de trocar de função com um colega, promovendo assim um ambiente mais dinâmico.

Após a recolha de informações, ambos os grupos registaram as suas respostas através de desenhos, os quais foram depois colados numa cartolina com o título "O que aprendemos". Este registo não só consolidou as aprendizagens realizadas, como também permitiu a partilha coletiva do conhecimento. A apresentação das respostas ao restante grupo serviu como momento de síntese e validação das informações obtidas, tal como de partilha, reforçando a importância da pesquisa como ferramenta pedagógica que promove a aprendizagem ativa e significativa.

Por fim, a reflexão da díade sobre a atividade destacou a necessidade de um planeamento mais detalhado no que diz respeito à pesquisa com os adultos da instituição. Observou-se que algumas crianças se distraíam facilmente ou perdiam o interesse, o que evidencia a importância de estratégias mais estruturadas e adaptadas às características do grupo, garantindo um maior envolvimento e motivação ao longo de todo o processo de investigação.

Figura 4

"O que sabemos", "O que queremos saber" e "O que aprendemos"



Na atividade anterior, o termo "reciclar" foi frequentemente utilizado. No entanto, foi reconhecida a necessidade de ampliar a reflexão sobre outras formas de contribuir para a preservação ambiental, nomeadamente a reutilização e a redução do consumo, de modo a

provocar comportamentos de atenção e precaução com a preservação da natureza (Lopes da Silva et al., 2016). Com esse propósito, a d'íade promoveu uma discussão em grande grupo sobre os princípios dos "3 R's": "reciclar", "reutilizar" e "reduzir". Embora atualmente se recorra aos "5 R's", a d'íade optou por abordar apenas três, com o objetivo de introduzir o tema de forma simplificada e acessível ao grupo.

No que diz respeito à reciclagem, o grupo revisitou os conhecimentos adquiridos numa das atividades anteriores, destacando a importância da separação correta do lixo para facilitar o seu processamento. Durante a conversa, enfatizou-se que a reciclagem só é eficaz quando os materiais são devidamente separados antes de serem descartados.

Em seguida, abordou-se o conceito de reutilização, refletindo sobre a quantidade de objetos que são deitados ao lixo apesar de ainda estarem em boas condições e ser possível um novo uso. Foram apresentados alguns exemplos, como a reutilização de caixas para guardar objetos e o reaproveitamento de frascos de vidro. A criança B.F. (5 anos) observou que, na própria sala de atividades, havia pacotes de iogurte a serem utilizados para organizar lápis de cor e marcadores. A criança F.A. (5 anos) partilhou uma experiência familiar, dizendo que em casa reutilizam frascos de embalagens para guardar alimentos.

Por fim, a d'íade introduziu o terceiro conceito, reduzir, destacando a importância de diminuir a produção de lixo em demasia. Foi exemplificada esta prática com o uso de garrafas reutilizáveis, um hábito já presente na rotina do grupo, onde cada criança possui a sua própria garrafa para evitar o consumo excessivo de plástico descartável.

Após a reflexão sobre os "3 R's", a conversa evoluiu para a aproximação da época natalícia, momento oportuno para aplicar os conceitos discutidos. A d'íade incentivou o grupo a considerar modos concretos de redução e reutilização, como a doação de roupas e brinquedos em bom estado a crianças em situação de necessidade. O grupo mostrou-se motivado com a ideia, relatando possuírem roupas e brinquedos que já não utilizavam e que poderiam beneficiar outras pessoas. Além disso, foi solicitado que trouxessem materiais reutilizáveis,

como caixas, garrafas e embalagens de plástico e papel, que seriam aproveitados nas atividades futuras.

Figura 5

Compromisso dos 3 R's



Desta forma, a atividade não apenas reforçou a compreensão teórica sobre os princípios dos "3 R's", mas também promoveu uma abordagem prática e solidária, incentivando atitudes sustentáveis e socialmente responsáveis no quotidiano das crianças.

Ao longo das semanas, foi observado que o grupo utilizava uma abundância de papel em diversas atividades, além de depositá-lo regularmente no ecoponto azul. Com o objetivo de demonstrar que o papel descartado pode ser reutilizado de uma forma criativa, a díade propôs uma atividade prática de elaborar uma pasta de moldar com papel reciclado. Esta experiência não apenas foi capaz de reforçar o conceito da reutilização, como também promoveu a exploração sensorial e incentivou a participação ativa das crianças num processo artesanal.

Para contextualizar a proposta, iniciou-se uma conversa em grande grupo onde foi apresentada a ideia de transformar o papel recolhido em enfeites para decorar a árvore de Natal da instituição. A atividade foi organizada de modo a garantir a participação de todas as crianças, seguindo uma dinâmica rotativa. Inicialmente, quatro crianças assumiram a tarefa de rasgar o papel, que seria colocado no lixo ao longo das semanas, manualmente. Durante este momento, algumas crianças demonstraram dificuldades na ação de rasgar, mas, com a prática e o apoio dos colegas, realizaram a tarefa com sucesso.

Após esta etapa, outra criança, com a assistência da díade, foi responsável de colocar água no papel para iniciar o processo de amolecimento. O material ficou imerso durante alguns dias, até atingir a consistência adequada para ser triturado. Como esta fase envolvia o uso de equipamentos perigosos, a díade assumiu a responsabilidade de transformar o papel numa pasta homogênea (Figura 6).

Figura 6

Preparação da pasta de papel



No dia seguinte, as crianças foram organizadas num pequeno grupo rotativo para modelar os enfeites com a pasta de papel misturada com cola branca, onde cada criança realizou as suas peças em pequenos grupos. Durante esta etapa, notaram-se diferentes reações sensoriais, enquanto algumas crianças demonstraram desconforto ao tocar na massa, tendo a criança T.R. (5 anos) mencionado “fica preso nas mãos”, outras mostraram entusiasmo ao explorar a textura e brincar livremente com o material.

Para facilitar o processo de moldagem, foram disponibilizadas formas com figuras natalícias, permitindo que cada criança escolhesse o formato do seu enfeite. Após a modelagem, as peças secaram durante alguns dias. Quando estas apresentavam-se completamente secas, iniciou-se a etapa da decoração, onde, novamente num sistema rotativo, as crianças pintaram os seus enfeites com tinta guache e acrescentaram detalhes (Figura 7).

O fim da atividade deu-se com a exposição dos enfeites na árvore de Natal da instituição, localizada no corredor comum. O grupo demonstrou grande entusiasmo e orgulho ao ver o resultado da sua produção artesanal, reforçando o sentido de utilizar materiais recicláveis e a valorização do trabalho coletivo.

Figura 7

Moldagem e pintura da pasta de papel



Num outro momento, com os materiais recicláveis recolhidos depois da discussão dos “3 R’s”, a díade propôs ao grupo a realização de um mural inspirado no trabalho do artista plástico Bordalo II, conhecido pelas suas esculturas feitas a partir de materiais recicláveis/desperdício. Para introduzir o conceito, em grande grupo, foram analisadas três obras do artista, com o objetivo de incentivar a observação crítica e a interpretação estética (Lopes da Silva et al., 2016). Durante a discussão, foram lançadas questões como "O que conseguem identificar nesta imagem?" e "Que objetos reconhecem na escultura?", promovendo um debate sobre a reutilização de materiais na arte e a sua relação com a sustentabilidade.

No entanto, antes de iniciar a construção, era necessário definir o tema da escultura. Em grande grupo, diversas sugestões foram apresentadas, sendo selecionadas cinco opções: polvo, Planeta Terra, princesa, casa e menino. Cada criança teve a oportunidade de votar anonimamente, escolhendo a sua opção favorita entre os desenhos representativos elaborados pelas próprias crianças (Figura 8). O resultado revelou um empate entre as opções do polvo e da princesa, levando o grupo a recorrer a um jogo para a decisão final, o jogo “Pedra, papel e tesoura”. O grupo demonstrou grande entusiasmo com essa estratégia, que terminou com a escolha do polvo.

Figura 8

Votação do tema do mural



Com o tema definido, a díade iniciou o esboço da escultura, desenhando um polvo num cartão e delimitando-o com a ajuda de uma criança. Em seguida, os materiais recicláveis foram apresentados ao grupo, conduzindo a um momento de reflexão sobre a sua composição e a correta separação nos ecopontos (Figura 9). Esta discussão reforçou os conceitos trabalhados anteriormente sobre a correta separação do lixo. A criança F.N. (5 anos) demonstrou-se confusa com os pacotes de leite, pois apesar destes parecerem ser compostos por papel, são colocados no ecoponto amarelo. Surgiu assim a discussão sobre como o interior destes pacotes é revestido de plástico, sendo assim realizada a sua separação no ecoponto amarelo. Além disso, foi apresentado que na embalagem existia uma imagem com o símbolo do ecoponto que se deve dirigir.

Figura 9

Separação do plástico e do papel



A montagem do mural foi organizada em pequenos grupos rotativos. Inicialmente, cinco crianças dedicaram-se a recortar pedaços de papel e plástico com tesouras, um exercício que contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina. A EPE deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento tanto da motricidade global quanto da motricidade fina, de forma a

possibilitar que cada criança aprenda a controlar e coordenar o uso do seu próprio corpo (Costa, 2013). As crianças que apresentavam dificuldades no manuseamento da tesoura eram auxiliadas pela díade ou incentivadas a rasgar os materiais com as mãos, garantindo a inclusão de todos no processo. Após o recorte, as crianças dirigiam-se ao mural, onde colavam os seus pedaços na figura do polvo (Figura 10). Para assegurar que todas tivessem oportunidade de participar, foi estabelecida uma dinâmica de rotação, em que após colarem, cada criança podia escolher realizar atividades livres, dando assim espaço para que outra criança participasse. Esse sistema contribuiu para manter o grupo envolvido e organizado ao longo das sessões.

Figura 10

Corte e colagem do mural



Após alguns dias, com a secagem completa dos materiais colados, iniciou-se a fase da pintura, inspirada também no estilo de Bordalo II. O grupo escolheu duas cores predominantes, sendo o roxo para o polvo e o azul para o fundo, representando o oceano. A participação na pintura seguiu a mesma dinâmica rotativa, garantindo que todas as crianças interessadas pudessem contribuir para a finalização do mural (Figura 11).

Figura 11

Pintura e conclusão do mural



A conclusão do mural foi um momento de grande entusiasmo. O mural foi exposto na sala de atividades, tornando-se um ponto de destaque do espaço. A criança M.C. (5 anos), por exemplo, ao observar a escultura, exclamou “A Mara está na nossa sala”, uma personagem de uma atividade que ocorreu durante a realização do mural, enquanto a criança M.S. (4 anos) perguntou “Se a Mara vive no mar, a sala é o oceano?”.

Além do desenvolvimento artístico e motor, esta experiência consolidou aprendizagens sobre a sustentabilidade, promovendo uma abordagem prática dos conceitos de reciclagem e reutilização. A atividade também incentivou o trabalho colaborativo, a tomada de decisões em grupo e a valorização da arte como uma ferramenta de sensibilização ambiental, princípios essenciais para a formação de uma consciência ecológica desde a infância (Lopes da Silva et al., 2016).

Um dos interesses manifestados anteriormente pelo grupo foi o gosto pela escuta de histórias, o que motivou a díade a integrar essa preferência numa das atividades do projeto. Além disso, “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66), sendo fundamental a leitura na EPE. Considerando o tema do mural já escolhido semanas antes, sendo este o polvo, optou-se pela leitura do livro “O Leo e o Polvo” (2021), escrito por Isabelle Marinov e ilustrado por Chris Nixon. Esta obra conta a história do personagem Leo, um menino com PEA que se sente excluído por não se identificar com as outras pessoas à sua volta, encontrando depois uma conexão especial com Mara, um polvo que vive num oceanário.

Para tornar a leitura mais dinâmica e envolvente, foi adotada uma abordagem interativa e sensorial, recorrendo a um teatro de sombras, interações com o grupo, vídeos e atividades que implicavam a participação das crianças. Este método foi selecionado tendo em conta a realização de outros tipos de leitura e teatro, contribuindo assim para a sensibilidade estética das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A sessão foi realizada em grande grupo, no tapete da sala de atividades, sendo estruturada de forma a manter o interesse e a participação ativa das crianças. Enquanto um dos membros da díade assumiu o papel de narrador e conduziu as interações com o grupo, o outro ficou responsável pelo teatro de sombras, tendo o papel de

dar vida aos personagens e de interagir com o grupo. Depois da leitura da parte inicial da história, foi exibido um vídeo sobre factos dos polvos, inspirado numa passagem do livro onde o Leo pesquisa e compartilha curiosidades sobre o animal com os leitores. O recurso audiovisual possibilitou uma abordagem visual e concreta dos fatos apresentados na narrativa (Santos & Silva, 2022).

Em seguida, exploraram-se as sensações, num momento em que a história descreve a mudança de cor e textura da pele do personagem polvo. Desta forma, as crianças foram convidadas a tocar num material que representava as duas superfícies, lisa e azul, áspera e vermelha. Este exercício sensorial permitiu uma vivência tátil da informação, sendo estimulada a perceção das diferenças entre texturas, promovendo uma breve discussão sobre as sensações percebidas.

A fim de incorporar a leitura com o projeto “Os Super-Heróis do Lixo”, a narrativa teve uma leve adaptação em que a Mara encontra o seu aquário sujo de lixo e pede ajuda ao Leo para limpá-lo. Nesse momento, as crianças assumiram a missão de recolher os objetos espalhados no tapete da sala de atividades, representando o aquário, e colocá-los corretamente nas *eco-bags* correspondentes. Esta atividade reforçou as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, evidenciando uma maior facilidade do grupo ao diferenciar materiais de papel e cartão dos de plástico, bem como ao identificar os ecopontos adequados. Além disso, verificou-se um forte sentido de cooperação, pois, quando alguma criança apresentava dúvidas, o grupo tomava a posição de a ajudar a escolher a decisão correta.

Figura 12

Teatro sensorial do livro "Leo e o Polvo"



Num outro momento de interação, foi reproduzida uma cena do livro em que o polvo lança água aos visitantes. Para recriar essa experiência de forma lúdica, utilizou-se um borrifador de água, simulando assim a ação do personagem. Como previsto, esta etapa gerou alguma agitação no grupo, mas rapidamente as crianças retomaram a concentração para o fim da história. No término do teatro de sombras, foi conduzido um momento de reflexão em grupo, incentivando as crianças a recontar a história, reforçando os principais acontecimentos e aprendizagens adquiridas. Esta abordagem permitiu avaliar a compreensão da história, bem como estimular o pensamento crítico e a expressão oral do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Após esta experiência imersiva, a díade propôs uma atividade para que as crianças pudessem guardar uma lembrança da história. A proposta consistia na realização de um polvo através de rolos de papel higiênico, reforçando, assim, a reutilização de materiais. Para a realização da atividade, o grupo foi dividido entre as três mesas da sala, e cada criança recebeu um rolo de papel higiênico previamente marcado com linhas-guia de corte para formar os oito tentáculos do polvo. Como algumas crianças ainda não possuíam total destreza no uso da tesoura, foi oferecida a opção de utilizar um rolo já recortado, garantindo assim a autonomia na escolha (Lopes da Silva et al. 2016).

Antes do grupo começar a atividade, a díade explicou todo o processo em grande grupo. De seguida, cada criança teve a oportunidade de escolher uma cor para pintar o seu polvo com tinta guache. Depois da secagem, cada criança desenhou os olhos e a boca com marcador preto e escreveu o seu nome. No fim, o par realizou uma reflexão sobre a organização da atividade, identificando pontos de melhoria para o futuro, como a disponibilidade limitada de tintas, o que impactou a atividade e gerou momentos de espera entre as crianças. Apesar deste desafio, a atividade mostrou-se significativa, ao permitir que as crianças não apenas desenvolvessem habilidades motoras, como o recorte e a pintura, mas também reforçassem o conceito de reutilizar objetos que poderiam ir para o lixo e a sua utilidade, esperando que as crianças comunicassem com as suas famílias sobre a experiência desse dia.

Figura 13

Pintura do polvo



Para finalizar as atividades do projeto, o grupo foi incentivado a criar uma história original baseada nas atividades anteriores. Inicialmente, em grande grupo, foram discutidas as ideias principais e o enredo. Decidiu-se que a nova história aconteceria no mar, tendo a criança M.S. (4 anos) sugerido esta ideia, onde a Mara encontraria o seu habitat poluído por lixo, com vários dos seus amigos presos em redes e lixo. A partir dessa problemática, o grupo foi incentivado a refletir sobre formas de ajudar a personagem. Durante o debate, surgiu a ideia de incluir o personagem Leo na história para ajudar Mara, tal como os “Super-Heróis do Lixo”, que poderiam aparecer como aliados para ajudar na separação do lixo.

Posteriormente, o grupo criou novos personagens para enriquecer a história, como amigos marinhos de Mara e amigos humanos de Leo. Foram desenvolvidos cinco personagens originais: uma tartaruga-gigante Lala, uma tartaruga média Cindy, uma tartaruga pequena Andy, e dois amigos humanos do Leo chamados de Gonçalo e Dário. Durante esta etapa, a d'ade garantiu que todos participassem, incluindo as crianças mais tímidas, ao promover um ambiente inclusivo e encorajador.

Figura 14

Construção do enredo da história em grande grupo



Este momento de diálogo em grande grupo revelou-se essencial, pois é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62). Com o enredo definido, o grupo iniciou a ilustração da história, em que cada criança assumiu um papel importante no processo criativo. Primeiramente, foi definido o que cada uma ilustrava, tendo algumas crianças desenhado os personagens principais, como a Mara, as tartarugas Lala, Cindy e Andy, o Leo e os amigos humanos Gonçalo e Dário. Outras ficaram responsáveis pelos cenários, como o fundo do oceano, a praia e o mar, enquanto algumas se dedicaram a objetos e acessórios como as medalhas dos “Super-Heróis do Lixo”. As tarefas foram distribuídas de forma que respeitassem os interesses e capacidades de cada criança. A criança mais nova, K.F. (3 anos) teve o papel de pintar, com guache, o fundo do mar. Assim, o trabalho foi realizado colaborativamente, com todas as crianças demonstrando entusiasmo por participarem da criação de uma obra única.

Figura 15

Ilustração do livro



Durante esta atividade, tornou-se evidente o interesse do grupo na criação de uma história original e o entusiasmo em desenvolver um livro do qual fossem autores e ilustradores. No entanto, foi observado que algumas crianças apresentaram dificuldade em se desprender completamente da história contada anteriormente, "O Leo e o Polvo", o que reforça a importância de incentivar processos criativos, mas respeitando a sua zona de conforto.

Após a história ter sido finalizada, com os desenhos organizados e o livro impresso, realizou-se a leitura em grande grupo. As crianças demonstraram-se muito animadas ao verem a sua criação transformada num livro físico, com os seus desenhos e a inclusão delas mesmas como personagens na história, desempenhando um papel essencial a ajudar a Mara, tendo a criança

D.G. (5 anos) exclamado “Fomos nós que inventamos tudo”. Esta atividade, além de promover a criatividade e o trabalho colaborativo, destacou a relevância da integração do grupo e a capacidade de transformar ideias com resultados tácteis e visíveis que pudessem ser utilizados mais vezes.

Figura 16

Capa do livro "O Fundo do Mar" e leitura



No momento de divulgação e partilha do projeto, correspondente à última fase da MTP (Vasconcelos et al., 2012), a diáde organizou um momento com os encarregados de educação. Estes foram convidados à sala de atividades para visitar a exposição de todos os trabalhos realizados ao longo do projeto pelo grupo. Para completar a apresentação, foi exibido um vídeo com fotografias dos diversos momentos das crianças durante a realização das atividades. No fim, cada família recebeu uma moldura com a foto do grupo, como recordação deste semestre e das aprendizagens ao longo do projeto. Este momento revela-se importante, pois a família é um papel central na vida da criança (Pereira, 2022).

Figura 17

Divulgação do projeto aos encarregados de educação



A implementação do projeto “Super-Heróis do Lixo”, constituiu uma experiência na área do Conhecimento do Mundo, promovendo aprendizagens significativas tanto para as crianças envolvidas como para o percurso formativo da mestranda. A adoção da MTP permitiu estruturar uma aprendizagem ativa e significativa centrada nos interesses do grupo e nas suas experiências do quotidiano. Esta abordagem promoveu uma aprendizagem integrada e significativa (Ribeiro et al., 2021). A participação ativa das crianças ao longo do projeto contribuiu para a motivação e permitiu-lhes desenvolver persistência, planeamento e cooperação.

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

A fase inicial da PES constituiu-se como uma parte essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Assim, as duas primeiras semanas de intervenção foram dedicadas à observação dos interesses e necessidades da turma, com o intuito de recolher informações fundamentais para a elaboração das planificações e ações a desenvolver. Esta fase de observação revelou-se decisiva para a definição de estratégias ajustadas à turma, pois o conhecimento do contexto é indispensável para uma ação educativa intencional e transformadora (Oliveira-Formosinho, 2007).

Além da observação, foi prestado apoio regular ao professor cooperante na dinamização de diversas atividades, colaborando na resposta às necessidades dos alunos sempre que necessário (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Esta colaboração ativa permitiu uma compreensão mais precisa sobre o funcionamento da sala de aula e das estratégias adotadas pelo professor.

No decorrer da PES, a conceção de planos de aula estruturados e dinâmicos foi sustentada nos documentos orientadores, nomeadamente o PASEO e as AE do 1.º ano do 1.º CEB. Além disso, optou-se pela construção de Unidades de Aprendizagem (UA), que assumiram um carácter flexível, relacionando as várias áreas do saber, tal como se revelou nas práticas pedagógicas realizadas, alinhando-se ao projeto de intervenção. Todas as semanas, o par

reunia-se numa conversa aberta com o professor cooperante, de forma a conhecer os conteúdos a serem abordados e a desenvolver na semana seguinte. Esta relação com o professor cooperante permitiu uma maior abertura e liberdade ao par pedagógico na elaboração das planificações semanais, enquanto assegurava uma supervisão crítica e construtiva, fomentando um ambiente de desenvolvimento profissional colaborativo (Zeichner, 2010). Na impossibilidade de apresentar todas as UA desenvolvidas, a mestranda optou por selecionar algumas para serem alvo de reflexão neste subcapítulo.

A implementação do projeto iniciou-se com a primeira fase da MTP (cf. Capítulo I), onde foi identificado e definido um problema significativo para o grupo. Através da observação, constatou-se o interesse da turma nas atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho e pintura com aguarelas, através de atividades criativas e diversificadas. Além disso, a turma demonstrava algumas dificuldades na área do desenho e pintura, sendo essencial o desenvolvimento desta área como uma linguagem do pensamento e uma forma de construção do conhecimento, pois experiências artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor da criança (Lowenfeld & Brittain, 1964). As Artes visuais são reconhecidas como um meio privilegiado de expressão e comunicação, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento integral da criança. Segundo Sousa (2003), as Artes visuais não estão centradas “na produção de obras de arte, mas sim no desenvolvimento das capacidades e necessidades da criança, tendo como principal objetivo a expressão de emoções e dos seus sentimentos” (p. 6). A sua presença no ambiente escolar revela-se essencial, não só na aquisição e desenvolvimento de competências técnicas específicas, mas também no fortalecimento do espírito de cooperação e da capacidade de trabalhar em grupo, na melhoria da coordenação motora e autodisciplina, e na promoção de uma maior compreensão de si próprio e dos outros (Pereira et al., 2008). Paralelamente, o contacto com as artes e a cultura promovem o cultivo da tolerância e incentivam uma postura aberta ao diálogo intercultural, fatores essenciais para a formação integral dos indivíduos no ambiente escolar (Pereira et al., 2008).

escolhido pelo seu grupo. Por fim, foi criado um título para o pictograma e realizadas algumas questões sobre o mesmo: “Qual é o título com mais votos? E com menos?”. A construção do pictograma mobilizou competências relativas à representação gráfica de dados, através da correspondência um para um na representação dos votos recolhidos e da análise crítica de dados, desenvolvendo competências de leitura, interpretação e discussão de dados, retirando conclusões através dos mesmos (Direção-Geral da Educação, 2021). Deste modo, o projeto denominou-se de “Os Artistas que Pintam”, com cinco votos de 18, promovendo, assim, a participação democrática e o desenvolvimento de competências de tomada de decisão e negociação em grupo (Figura 19).

Figura 19

Discussão do nome do projeto e votação



Ao longo da implementação do projeto, foram dinamizadas UA com diversas atividades, sendo apresentadas neste documento as seguintes: “A Visita pelos Animais Imaginários”, “As nossas paisagens”, “As aventuras do Zé” e “O Planeta Terra”.

Uma das UA desenvolvidas denominou-se de “A Visita pelos Animais Imaginários”. Esta teve como ponto de partida a leitura do livro “Animaginário”, de Inês da Fonseca (2022), que abordava vários pares de animais que, através de uma fusão repentina”, se transformam num “animaginário” com as características de ambos. A exploração da obra começou com a análise dos elementos paratextuais, sem ter sido revelado o título, para que os alunos tivessem a oportunidade de formular hipóteses sobre o mesmo e o seu tema. Esta abordagem visava desenvolver a oralidade e estimular a imaginação, ao antecipar o tema e narrativa através da exploração dos elementos paratextuais (Direção-Geral da Educação, 2018e). De seguida, deu-se a leitura da história por parte de um membro da diáde e a exploração da obra através de um guião de interpretação. Este momento permitiu desenvolver a oralidade, e trabalhar a

interpretação de elementos de uma obra, como a sequência de acontecimentos, assuntos e personagens (Direção-Geral da Educação, 2018e). Além disso, a leitura de histórias demonstrou ser um interesse para a turma (cf. Capítulo II).

Em grupos cooperativos, a turma começou a criação do seu próprio “animaginário”. Através de um guião orientador, cada grupo escolheu três sílabas de animais mencionados no livro, começando todos com a sílaba “fla”, de flamingo, pois a letra a ser abordada essa semana era a letra “f”. De seguida, cada grupo definiu as características do seu animal, como o habitat natural, o revestimento e a alimentação, baseando-se nas características dos animais presentes no seu “animaginário”, que vão ao encontro do que é preconizado nas AE de Estudo do Meio, onde os alunos identificaram os seres vivos de grupos diferentes (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Por fim, cada grupo representou o seu “animaginário” e, para esta atividade foi utilizado o método da mesa redonda (cf. Capítulo I), uma técnica de trabalho cooperativo, onde cada aluno teve cerca de dois minutos para ilustrar o “animaginário” do grupo, completando progressivamente o desenho realizado pelos colegas, passando a folha para o colega seguinte ao terminar o seu tempo. Após desenhado o contorno, cada grupo teve oportunidade de ilustrar o seu desenho com recortes de revistas de animais e imagens, tendo os alunos demonstrado grande entusiasmo e empenho, evidenciando capacidades de criação. Desta forma, a turma foi capaz de experimentar diferentes técnicas e materiais, evidenciando capacidades expressivas e criativas, que foram ao encontro das AE de Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018b). Apesar de algumas dificuldades em incorporar as ideias dos seus colegas, os alunos também foram capazes de trabalhar em grupo (Figura 20).

Figura 20

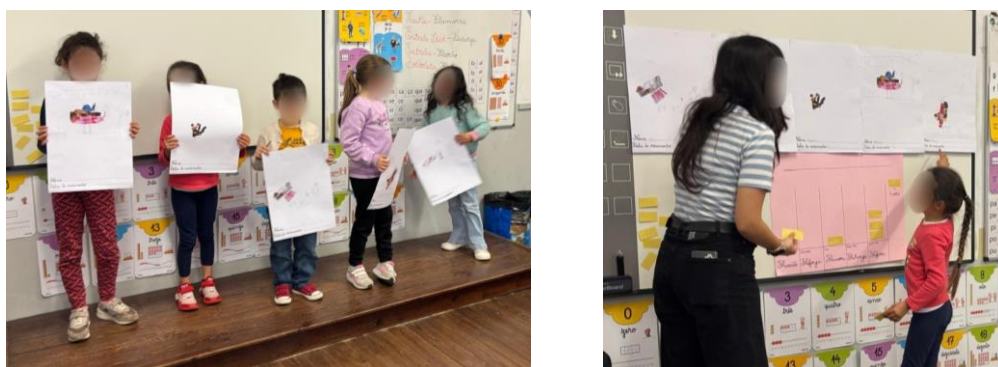
Desenho e ilustração do animaginário através do método da mesa redonda



De seguida, cada grupo elegeu um porta-voz responsável por apresentar o trabalho do seu grupo à restante turma. Este momento definiu-se como uma oportunidade de desenvolver competências de expressão oral no âmbito das AE de Português, expressando as opiniões do grupo com entoação e ritmo adequado (Direção-Geral da Educação, 2018e). Desta forma, cada porta-voz apresentou o texto descritivo, a ilustração e apresentou as características do seu animal, resultando num momento de partilha com a turma sobre as suas criações e aprendizagens realizadas. No final das apresentações, a turma elegeu o “animaginário” mais criativo e que mais gostaram (Figura 21).

Figura 21

Apresentação dos animaginário e votação



Esta votação foi realizada de forma individual, através de um pictograma. Em grande grupo, foram trabalhadas competências matemáticas sobre os pictogramas, sendo produzidas perguntas como “Qual foi o animal mais votado? E o menos?”, “Quantos votos teve o animal X?” e “Quantos alunos votaram no total?”. Deste modo, foi realizada uma análise crítica dos dados, através da leitura, interpretação e discussão da informação representada, conduzindo à formulação de conclusões com base nos dados (Direção-Geral da Educação, 2021). Nesta atividade, os alunos tiveram a capacidade de tomar decisões pessoais ao apreciar as apresentações dos seus colegas, tendo depois interpretado estas informações através de noções básicas de estatística.

Esta UA foi criada de modo a complementar as disciplinas: Estudo do Meio, no domínio da “Natureza”; Português, nos domínios da “Oralidade”, “Leitura-Escrita”, “Educação Literária” e “Gramática”; Artes Visuais, no domínio da “Experimentação e Criação”; e na Matemática, o tema de “Dados”.

Com a aproximação do dia 25 de abril, um feriado nacional onde se celebra a Revolução dos Cravos e o Dia da Liberdade, tornou-se pertinente e significativo abordar com os alunos os conceitos de liberdade, democracia e cidadania. A educação para a cidadania é, segundo o PASEO, uma área transversal que deve ser integrada em diferentes domínios curriculares, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste seguimento, a sequência de atividades iniciou-se com a leitura da obra “E se fôssemos a votos?”, de Luísa Ducla Soares e Rachel Caiano (2024), um livro que introduz conceitos básicos de democracia, voto e tomada de decisões em idades mais novas. Esta leitura demonstrou grande interesse por parte dos alunos, tendo sido realizadas diversas perguntas e comentários, como: “Isso foi há muito tempo” (T. P., 6 anos), “Posso ser presidente?” (G. V., 6 anos), “O que é a assembleia?” (I. S., 7 anos), “Quem é o nosso primeiro-ministro?” (M. F., 6 anos).

Após a interpretação do texto, os alunos revisitaram os acontecimentos da história, as personagens, temas e espaços, recontando a narrativa (Direção-Geral da Educação, 2018e), e após uma discussão em grande grupo sobre os símbolos associados ao 25 de abril, procedeu-se à realização de uma atividade intitulada “Paisagem da Liberdade”. Inicialmente, foi introduzido o símbolo do cravo vermelho, realizado em papel e, através das técnicas de origami e recorte, os alunos fizeram esta flor, o que implicou o desenvolvimento de competências motoras, de precisão e orientação espacial. O grupo demonstrou alguma dificuldade nas dobragens e recortes, pelo que se recorreu à estratégia de desenhar linhas guia.

De seguida, deixando o cravo para mais tarde, cada aluno recebeu uma folha branca onde tiveram a oportunidade de colorir, com recurso a aguarelas, o que para eles representava a liberdade, tendo alguns desenhado um jardim ou um arco-íris. Ademais, os alunos representaram as suas produções, e utilizaram cores de tons vivos. Após a secagem da pintura, os cravos construídos foram colados no centro de cada trabalho (Figura 22). Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar diferentes técnicas de expressão, nomeadamente o origami e pintura, explorando as suas possibilidades expressivas e diferentes técnicas, desenvolvendo a expressividade e criatividade (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Figura 22

Realização do cravo em origami e pintura com aguarelas



Esta atividade permitiu desenvolver aprendizagens de Cidadania, na compreensão do significado do dia 25 de abril como um marco nacional, no desenvolvimento do espírito crítico e participação ativa através de uma discussão e de Expressão Artística, na exploração de diferentes técnicas e materiais numa obra, na representação visual de ideias e sentimentos abstratos e na promoção da criatividade e expressividade. Além disso, a educação deve promover o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem (Freire, 2024), onde as crianças devem ter a liberdade de se expressar (Lowenfeld & Brittain, 1964). No entanto, teria sido interessante compreender as justificações que os alunos davam para a representação que fizeram do que para eles era liberdade e, por isso, em ações pedagógicas futuras, a mestranda terá este aspeto em consideração.

Num momento mais tarde, após a realização de uma atividade centrada na criação de um ser vivo, denominado “Relvinhas”, numa UA anterior, o par considerou relevante recriar uma dinâmica semelhante, desta vez ancorada nos conteúdos a abordar nessa semana, nomeadamente o ciclo da vida dos seres vivos e os cuidados a ter com os mesmos. Deste modo, a UA começou com a leitura da história “Zé e o pé de feijão”, uma adaptação da história “João e o pé de feijão” (1807), tendo sido escolhido abordar a letra “z” através da mesma. Após a leitura e a sua interpretação, a turma foi desafiada a trabalhar a letra “z” através do método de Rotação por Estações (cf. Capítulo I) (Figura 23).

Figura 23

Treino da letra “z” através do método de estações



Na primeira estação, com o auxílio do material matemático “tangram”, os alunos formaram a letra “z”, compondo e decompondo uma figura plana utilizando este material manipulável (Direção-Geral da Educação, 2021), promovendo assim a interdisciplinaridade com a Matemática. Na segunda estação, a turma desenhou a letra “z” manuscrita minúscula e maiúscula numa cartolina preta individual com um giz branco, explorando materiais diferentes e estimulando a motricidade fina. A terceira estação consistia numa caixa com palavras escondidas na areia, as quais formavam frases, reforçando a consciência fonológica, vocabulário e a construção de frases, manipulando as palavras de modo a construir uma frase coesa (Direção-Geral da Educação, 2018e). Na quarta estação, os alunos utilizaram plasticina para esculpir a letra “z” manuscrita minúscula e maiúscula. Por fim, na quinta estação, os alunos utilizaram a plataforma *Wordwall*, onde tinham de arrastar letras de modo a criar palavras com a letra “z”, integrando os recursos digitais na aprendizagem.

No dia seguinte, os alunos plantaram individualmente um pé de feijão, aprendendo os cuidados a ter com os seres vivos, nomeadamente com uma planta, como a necessidade de regar e da luz solar. Esta ação promoveu uma aprendizagem através da experiência,

fundamental para a compreensão dos processos biológicos das plantas e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e responsabilidade perante a natureza (Direção-Geral da Educação, 2018d).

De seguida, os grupos cooperativos partiram para uma missão que teve como ponto de partida o personagem Zé, que precisava de ajuda para encontrar peças de um puzzle. Antes de saírem para o espaço exterior e em grande grupo, foram apresentados os objetivos, os passos e o mapa de cada grupo. Neste sentido, todos os grupos passariam pelas mesmas missões, mas em momentos diferentes, de modo que todos os grupos tivessem a oportunidade de participar ao seu ritmo. Cada um encontrou, em cada estação, um desafio dentro de um envelope com o nome do grupo e duas peças de *puzzle* como recompensa pela sua conclusão. Cada equipa recebeu uma peça de *puzzle* como incentivo para o início do jogo.

Na primeira missão, “As Palavras Baralhadas”, os alunos encontraram palavras soltas que teriam de ser organizadas numa frase relacionada com a história abordada, organizando as palavras de forma a construir uma frase clara e articulada (Direção-Geral da Educação, 2018e). A segunda missão, “O Desafio Matemático da Horta”, implicava a resolução de um problema matemático, em que os alunos tinham de reconhecer as suas fases da resolução, retirar a informação necessária, discutir com os seus colegas a resolução e realizar uma subtração através de cálculo mental (Direção-Geral da Educação, 2021). Na terceira missão, “O Ciclo Misterioso do Feijão”, os grupos receberam uma sequência de imagens que correspondiam às etapas do ciclo da vida do feijão, tendo de organizar na ordem correta. A quarta missão, “O Enigma da Semente”, propunha aos grupos um enigma relacionado com a história abordada, tendo de responder ao mesmo. Por fim, na quinta missão, “A Grande Subida do Feijão”, os alunos realizaram um percurso físico que representava a subida do Zé pelo pé de feijão (Figura 24).

Figura 24

Realização dos desafios de cada missão



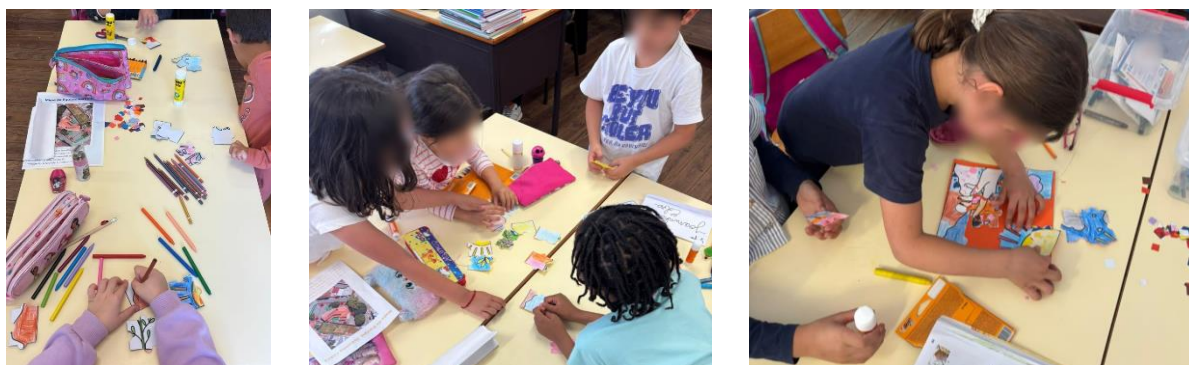
A última missão teve como objetivo a execução de ações motoras básicas, organizadas numa combinação movimentos, promovendo a articulação entre as capacidades corporais dos alunos, os objetivos do movimento e as oportunidades motoras (Direção-Geral da Educação, 2018c). Foi possível verificar que na missão “O Desafio Matemático da Horta”, a aluna L. T. (9 anos) resolveu o desafio rapidamente enquanto o restante grupo pensava, tendo esta depois explicado o seu raciocínio aos seus colegas, demonstrando espírito de interajuda (Figura 24). Esta atividade revelou-se envolvente e significativa, permitindo aos alunos participar ativamente com os seus colegas no cumprimento de objetivos comuns (Damiani, 2008).

Ao completar todas as missões, os grupos regressaram à sala de aula para confirmar a realização de todas as tarefas e verificação se os grupos tinham recolhido as peças necessárias do *puzzle*, recebendo a peça final como recompensa dessa conclusão. Desta forma, cada grupo recolheu um conjunto de 12 peças que, ao serem montadas, revelavam uma das fases do ciclo de vida do feijão: plantação, germinação, crescimento, reprodução ou morte. Conforme os membros, as peças foram distribuídas de forma que todos os alunos tivessem o mesmo número de peças para colorir, tendo cada grupo de quatro membros três peças para colorir cada um e cada grupo de três membros quatro peças cada. Foi dada a liberdade de colorir as peças com lápis de cor, lápis de cera e colagens de pedaços de papel. Este último material foi constantemente utilizado ao longo da prática da díade, abordando também a importância de reutilizar papel que seria desperdiçado e reduzir o seu consumo. Neste momento, os alunos foram incentivados a colorir as peças livremente, de cores diferentes, contribuindo para um

resultado criativo e diferencial. De seguida, após os grupos terem concluído de colorir todas as suas peças, completaram o *puzzle* numa cartolina, colando-as (Figura 25).

Figura 25

Ilustração das peças e construção do puzzle



Ao terem o *puzzle* completo, o grupo foi capaz de identificar a fase da germinação do feijão do grupo, além da contribuição de cada um para o resultado como parte de um grupo colaborativo (Damiani, 2008). Por fim, após todos os grupos terem terminado o seu *puzzle*, a d'ade questionou cada grupo: “Qual é a fase da germinação representada?”, “O que acontece ao feijão durante essa fase?”, “Qual é a fase seguinte?”. Neste momento, os alunos foram capazes de reconhecer as fases da vida das plantas, nomeadamente do feijão, identificando o seu ciclo (Direção-Geral da Educação, 2018d). Assim, este conjunto de atividades teve como principais objetivos promover a aprendizagem cooperativa, consolidar os conhecimentos sobre as diferentes fases do ciclo da vida dos seres vivos, nomeadamente das plantas e estimular a criatividade. A proposta assentou numa abordagem interdisciplinar, integrando conteúdos de: Estudo do Meio, os domínios “Natureza” e “Tecnologia”; ao nível do Português, os domínios da “Oralidade”, “Leitura e Escrita”, “Educação Literária” e “Gramática”; Matemática, os temas de “Capacidades Matemáticas”, “Raciocínio Matemático”, “Comunicação Matemática”, “Conexões Matemáticas”, “Números” e “Cálculo Mental”; e Expressão Plástica, no domínio da “Experimentação e Criação”, valorizando uma aprendizagem em que o aluno é o principal agente da construção do seu próprio saber (Freire, 2024).

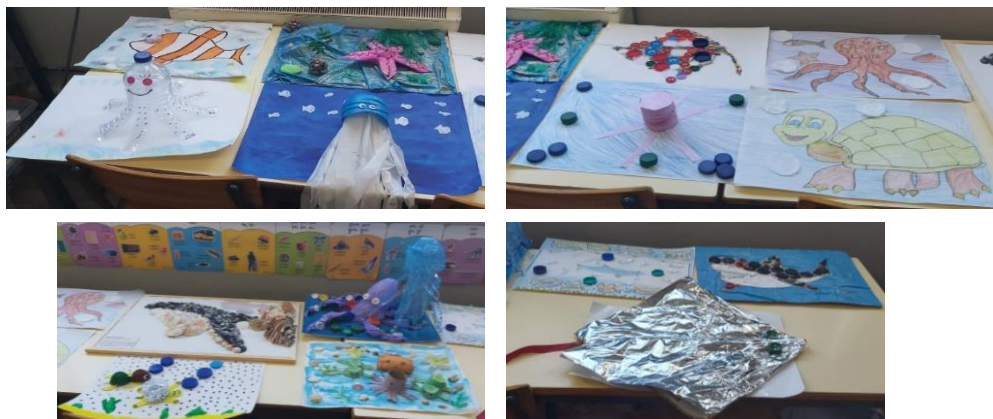
Outra atividade particularmente significativa a destacar no contexto deste projeto denomina-se “O Fundo do Mar”, que envolveu os encarregados de educação. Na semana em que turma

iria abordar o tema da preservação do ambiente na disciplina de Estudo do Meio, o par pedagógico recordou-se do projeto realizado com o grupo da EPE. Deste projeto, resultou um livro criado com o grupo sobre a importância da reciclagem, da limpeza do ambiente e dos habitats dos animais.

Deste modo, a UA teve início com a leitura do livro “O Fundo do Mar” (2025), realizada pelo grupo da EPE da mesma escola, cujo enredo conta sobre os perigos da poluição dos oceanos e os seus impactos nos ecossistemas marinhos. Inicialmente, estava previsto que a leitura fosse conduzida por um dos membros da díade, mas a turma demonstrou-se empolgada em participar neste momento. Após a leitura seguiu-se um momento de reflexão da história através de questões orientadoras, como “Quem era a personagem principal? E os seus amigos?”, “Qual foi o problema encontrado inicialmente?”, “Onde se coloca o plástico?”, sendo também realizado um guião de interpretação da história. Estes momentos são essenciais, pois permitem explorar a narrativa de forma crítica e participativa, promovendo a interpretação, oralidade e raciocínio, ao explorar a sequência de acontecimentos da história e assuntos abordados, nomeadamente a poluição no mar e as personagens (Direção-Geral da Educação, 2018e).

Neste sentido, a discussão sobre a obra conduziu para a introdução de um artista plástico contemporâneo que utiliza materiais recicláveis nas suas obras, Bordalo II. Este artista português já fora mencionado anteriormente nas aulas, essencialmente na realização do mapa mental do projeto “Os Artistas que pintam”, onde uma aluna recordou-se de uma obra deste artista e demonstrou curiosidade. Este interesse foi aproveitado como ponto de partida para propor aos alunos um desafio que também envolvesse os encarregados de educação. Esse desafio consistiu na construção de uma escultura de um animal marinho com os seus encarregados de educação recorrendo a materiais recicláveis (Figura 26).

Figura 26
Construções “Fundo do Mar”



Deste modo, os alunos foram capazes de reconhecer os vários modos de reutilizar materiais, tal como a importância do combate ao desperdício. Além disso, a turma teve a liberdade de expressar a sua criatividade, como também de explorar materiais não convencionais e recicláveis, e a construção de escultura, onde a turma foi capaz de demonstrar capacidades de selecionar materiais e técnicas de forma intencional e adequada, revelando criatividade e expressividade (Direção-Geral da Educação, 2018b). Por fim, esta proposta proporcionou um momento de cooperação entre as crianças e os seus encarregados de educação, promovendo a valorização do trabalho conjunto.

De modo a terminar o projeto “Os Artistas que pintam”, o par pedagógico propôs à turma a realização da última fase da MTP, a divulgação. Após uma discussão em grande grupo, foi decidida a realização de uma galeria de arte na sala de aula, dispondo todas as obras realizadas ao longo do semestre. Esta iniciativa visava não apenas valorizar o percurso dos alunos ao longo do projeto, mas também de proporcionar uma oportunidade de partilha com a comunidade escolar e familiar. Assim, iniciou-se o processo de preparação, envolvendo os alunos nas restantes fases da montagem da exposição.

Em primeiro lugar, foi lançada a proposta da criação de um letreiro. Os alunos organizaram-se em pares e foi entregue uma folha de papel reciclado, alguns com alguma sílaba do nome “Galeria de Arte”, mas também folhas em branco. Com esponjas, os alunos tiveram a oportunidade de preencher as suas folhas com várias cores e padrões, tendo sido a pintura com esponjas um interesse divulgado no mapa mental inicial. As pinturas realizadas,

posteriormente, foram utilizadas para compor o cartaz e convites aos encarregados de educação para a exposição (Figura 27).

Figura 27
Preparação para a divulgação



Com a intenção de valorizar o papel de cada aluno como artista, surgiu a proposta de realização de um autorretrato. Este momento foi vivenciado com criatividade, começando por um desenho a grafite e, mais tarde, completado com a ilustração com lápis de cor. Esta atividade permitiu aos alunos representarem-se enquanto artistas através do desenho. E, por isso, a inclusão do autorretrato remete simbolicamente para a valorização da identidade de cada criança enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem artística (Cunha, 2012).

Finalizados os preparativos, a sala foi organizada e estruturada de modo a garantir a visibilidade de todas as atividades e ilustrações realizadas ao longo do projeto. Cada atividade exposta era acompanhada por uma breve descrição, inspirada nos textos informativos presentes nos museus e galerias de arte, contendo o nome da atividade, dos artistas, a data, os materiais e os objetivos (Figura 28).

Figura 28
Divulgação do projeto aos encarregados de educação



Para além da montagem do espaço, os alunos prepararam-se também para acolher os visitantes. Cada aluno recebeu um crachá de “guia”, assumindo assim esse papel de acompanhar os visitantes e explicar as atividades desenvolvidas. Este momento contribuiu para o fortalecimento da capacidade de comunicação, em que os alunos foram capazes de mobilizar linguagem relacionada com as artes visuais, invocando os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto (Direção-Geral da Educação, 2018b; Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste sentido, a divulgação da galeria realizou-se em dois momentos distintos: no primeiro dia foram convidadas as turmas da escola, promovendo o conhecimento do trabalho entre pares e fomentando o espírito de comunidade escolar; no segundo dia, a exposição foi aberta aos pais, famílias e encarregados de educação, acontecendo no dia da celebração do Dia da Família. Segundo Pereira (2022), a participação ativa dos encarregados de educação revela-se fundamental para a construção de uma escola mais colaborativa e centrada na criança, sendo destacado o papel essencial da família como contexto de desenvolvimento e apoio à aprendizagem.

Assim, o projeto teve como objetivo principal promover a expressão plástica nas idades iniciais, possibilitando a exploração de diferentes técnicas e materiais (Lowenfeld & Brittain, 1964), de modo desenvolver a criatividade e a motricidade fina, enquanto construíam conhecimentos das outras áreas do saber (Vygotsky, 1994). Ao longo destas atividades, foi notória a progressão dos alunos na utilização dos materiais, no desenvolvimento da criatividade e verbalização dos processos criativos. Segundo Freire (2024), a aprendizagem ocorre efetivamente quando o aluno se torna num sujeito ativo da sua própria construção do saber. Desta forma, o desenvolvimento e estimulação de momentos de experimentação, reflexão e expressão revela-se essencial para o desenvolvimento das crianças ao mesmo tempo que constroem aprendizagens interdisciplinares.

METARREFLEXÃO

A conclusão deste processo formativo, enquanto futura profissional de educação, constituiu um momento particularmente significativo de reflexão sobre a longa trajetória percorrida, marcada por diversas aprendizagens, desenvolvimento de competências e vivências enriquecedoras. A etapa, agora concluída com o término do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, foi atravessada por um conjunto de experiências desafiantes que contribuíram decisivamente para a construção de uma identidade profissional e pessoal.

Este percurso de cinco anos, iniciado com a licenciatura em educação básica, tendo se estendido até ao mestrado, foi marcado por diferentes fases, estas nem sempre lineares. Os momentos de entusiasmo e êxito coexistiram com fases de dúvida, insegurança e exigência, o que exigiu da mestranda força na sua superação. Face aos desafios académicos e pessoais sentidos, a mestranda passou por vários momentos de incerteza e dificuldades, mas o desejo e sonho de ensinar, aliado a uma motivação pela profissão docente, revelou-se mais forte.

Ao longo do processo, a mestranda desenvolveu diversas competências através da aquisição de um quadro teórico e conceptual, sendo possível destacar o papel determinante dos professores orientadores, que deixaram uma marca importante na construção deste percurso. As práticas no estágio foram essenciais neste desenvolvimento, proporcionando a vivência em contextos reais, permitindo aplicar conhecimentos, tomar decisões pedagógicas conscientes e ajustar práticas às necessidades e interesses das crianças. A autonomia concedida ao par pedagógico para criar e implementar atividades foi valorizada e incentivada, além da iniciativa, o espírito crítico e o sentido de responsabilidade, pois um educador é um exemplo na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

A observação das práticas pedagógicas e dos contextos educativos revelou que as relações são fundamentais no processo educativo. A experiência demonstrou que ambientes educativos marcados pela segurança, afeto e positividade contribuem significativamente para o bem-estar das crianças e para o desenvolvimento da sua autonomia, entusiasmo e curiosidade. Neste sentido, a mestranda deseja um dia ser uma educadora e professora que,

para além das competências profissionais adquiridas, seja também um ponto de apoio emocional e um modelo de confiança para os seus alunos.

A formação no âmbito do perfil duplo docente revelou-se importante, permitindo à mestrandia compreender as especificidades e as exigências dos dois níveis educativos, articulando estratégias e recursos pedagógicos diferenciados que respeitam os ritmos de desenvolvimento das crianças e promovem uma transição educativa coerente e harmoniosa. Esta formação contribuiu, assim, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais intencional, integrada e ajustada às necessidades reais dos contextos.

A centralidade da criança no processo educativo foi um princípio orientador constante. Reconhecendo a criança como sujeito ativo e participante, a mestrandia procurou proporcionar contextos de aprendizagem que incentivassem a reflexão, o diálogo, a experimentação e a cooperação. Este posicionamento foi baseado nos princípios das metodologias ativas, com destaque para a Aprendizagem Cooperativa e a MTP, que sustentaram uma ação intencional e orientada para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Embora os princípios orientadores tenham sido operacionalizados de forma distinta na EPE e no 1.º CEB, os resultados revelaram-se positivos em ambos os contextos. O par pedagógico procurou, em todas as interações, acolher cada criança como um ser individual, respeitando as suas necessidades, personalidades e interesses, os seus ritmos e celebrando as suas conquistas com entusiasmo.

Foi gratificante observar a evolução das crianças ao longo dos projetos, evidenciando-se um crescente sentido de proatividade, confiança nas suas decisões e disponibilidade para ajudar os colegas com atitudes mais empáticas e solidárias. Estes progressos resultaram através da articulação entre a MTP e a metodologia I-A, que permitiram ao par pedagógico observar e refletir criticamente sobre o contexto educativo, visando a melhoria. Tal permitiu ajustar as práticas aos grupos, promovendo um envolvimento genuíno dos intervenientes e reforçando o sentido de pertença das crianças nos projetos desenvolvidos.

O brincar foi um dos elementos estruturantes da ação educativa, assumindo-se como uma das dimensões essenciais para a construção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da relação afetiva com a aprendizagem. Este posicionamento refletiu-se também na identidade da mestranda, que encara o ato educativo com seriedade e valoriza a brincadeira, a criatividade e a tranquilidade no cotidiano escolar.

Ao longo do percurso formativo, foram diversos os desafios enfrentados e as aprendizagens consolidadas pela mestranda. O processo revelou-se, por vezes, exigente e emocionalmente desafiante, exigindo da mestranda um elevado grau de dedicação, resiliência e persistência. Apesar de tudo, o retorno positivo na motivação e alegria das crianças, no entusiasmo com que acolhiam cada atividade e nas aprendizagens construídas em conjunto, proporcionando a força necessária para superar as dificuldades.

Estes momentos confirmaram no que a mestranda acreditava, que a educação deve espelhar os contextos em que se insere e os sujeitos que os integram com equidade, sendo fundamental adaptar as práticas às realidades específicas e promover projetos desenvolvidos não apenas para, mas também com as crianças. Este percurso permitiu adquirir ferramentas fundamentais para responder com intencionalidade e sensibilidade aos desafios da prática educativa, reconhecendo que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e sem fim, enriquecido pela experiência, partilha e reflexão.

Consciente de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, enriquecido pela experiência, pela partilha e pela reflexão crítica, a mestranda encerra este ciclo com o compromisso de continuar a evoluir enquanto profissional e ser humano, orientada por uma ética de responsabilidade, afeto e compromisso com a infância e com a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Revista Millenium*, 39, 55-71. <http://hdl.handle.net/10400.19/470>
- Almeida, M. (2021). *Trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências sociais das crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Almeida, D. , & Paula, S. (2024). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Acadêmica Online* , 10(54), 1-14. <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.V10N54.364>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, M., & Sanches, M. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: Entre práticas e representações. In Portugal, G. & Pereira, L. (Org.), *Atas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (pp. 1-29), Universidade de Aveiro.
- Berson, I., & Berson, M. (2010). High-Tech tots: Childhood in a Digital World. In Berson, I. & Berson, M. (Org.), *High-Tech tots: Childhood in a Digital World* (pp. 1-4), Information Age Publishing.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, & M., Whalley, M. (2024). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>

- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: práticas de articulação curricular* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/13764>
- Brito, R., Dias, P., Barqueira, A., & Silva, J. (2021). *A utilização de tecnologias digitais por educadores de infância e crianças que frequentam a educação pré-escolar, em Portugal*. ISEC Lisboa - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. <http://hdl.handle.net/10400.14/37658>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (Org.), *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários* (1.ª ed., pp. 11–21). Instituto de Inovação Educacional.
- Carr, W. (2019). Critical action research today. *Estreialógos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 4(1), 14-26. https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. FAPEMA. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilidade e revisão curriculares*. Texto Editores.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). Jardim de infância/1.º ciclo, aprender por projectos: Continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-149.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2004). *O construtivismo na sala de aula*. Artmed.
- Costa, A. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1392>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cunha, S. R. (2012). *Autorretratos na Educação Infantil*. UNINOVE. https://docs.uninove.br/arte/l_CIPPEB/pdf/AUTORRETRATOS_NA_EDUCACAO.pdf
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FiYPg5gFXSffFxr4BXvLvyyx/?format=pdf&lang=pt>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B., & Dolz, J. (Org.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128), Mercado de Letras.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In Noffke, S., & Somekh, B. (Org.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 28-38), Sage Publications.

- Esteves, M. (2007). *Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento*. Universidade do Estado de S. Paulo. (pp. 1-13).
https://www.researchgate.net/publication/263963235_Desafios_do_levantamento_de_necessidades_formativas_dos_professores_na_sociedade_do_conhecimento?utm_source=twitter&utm_meta1=eHNsLWdzUjhPckd5MjVERVdsR2paNzVWdThINXQ2dFFrLORZMWpHQXU1T1dKUXl1bUt5ME82R2VZ
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?format=pdf&lang=pt
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo, J, Martinez, F., & Florêncio, A. (Org.), *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Andavira Editora.
<http://hdl.handle.net/10400.22/6335>

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a Aprender no Pré-Escola: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freschi, E. M., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(18), 1-13.
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada (Vol. 3)*. Edições Ecopy.
- González, J. A. , Muñoz, M. P., & Zubizarreta, A. C. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Graça, V., Flores, P., Rivas, M., & Ramos, M. (2021). Las TIC en la formación inicial de educadores y profesores. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança (5ªed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, M., & Fini, L. (2005). Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos. In Brito, M. (Org.), *Psicologia da educação matemática: Teoria e pesquisa*, (pp. 129-146). Editora Insular.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Horizontes Pedagógicos.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Open University Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(01), 87-92.
https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a falar? onde? Quando? Como?*. Livros Horizonte.
- Lobo, M. (2007). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. PACTOR Editora.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. The Macmillan Company.
- Marchesi, Á., & Martin, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Artmed.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mesquita, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas (1.ª ed.)*. Profedições.
- Moraes, B. M., Mouraz, A., & Cosme, A. (2017). A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 2017(5). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2824>
- Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M. R., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., Granja, A. (2023). *Relatório de atividades 2023: Projeta Coopera Escola+ 21/23*. Direção-Geral da Educação.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, Educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 4, 141-160.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, A. K., Rocha, U., & Toledo, J. V. (2018). O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. *Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC*, (8). <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8529>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29, 29-42.

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18(5), 5-9. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Our Erasmus+ Project. (2024). *Erasmus+ Seeds Will Grow*. <https://padlet.com/mrsaverill/erasmus-seeds-will-grow-bxnnhcfu5zjll8qa>
- Paiva, M., Parente, J., Brandão, I., & Queiroz, A. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, 15(2). <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/download/1049/595>
- Peltokorpi, E. L., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How to ensure ethicality of action research in the classroom? *World Journal of Education*, 2(3), 32–42. <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje>
- Pereira, J., Vieites, M. F., & Lopes, M. (2008). *A animação sociocultural e os desafios do século XXI*. Intervenção.
- Pereira, P. M. (2022). *Inter-relações escola, família e comunidade: Um estudo num agrupamento de escolas de Leiria* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Piaget, J. (1969). *Mechanisms of perception*. Basic Books.

- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Porto Editora. (2024). *VAMOS juntos, VAMOS todos e VAMOS com tudo!*. Escola Virtual. <https://www.escolavirtual.pt/escolares24/vamos#panel2>
- Quadros-Flores, P., & Ramos, P. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *Currículo e Formação de Educadores e Professores*. <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>
- Ramos, M. (2012). *O uso de tecnologias em sala de aula. Anais do V seminário de estágio do curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais-UEL, 1(2)*. Universidade Estadual de Londrina.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, 1(3)*, 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Reis, J. (2007). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico: Aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O professor, 3*, 10-13.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação, 15(16)*, 17-34.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In Queirós, P., Batista, P. & Rolim, R. (Org.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164).
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, (1)*, 35-46.

https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas, 2*, 324-333.

Ribeiro, M. A., Félix, S., Falcão, F. & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: Um guia para o sucesso dos nossos filhos!*. Oficina do Livro.

Richit, A., & Ponte, J. P. (2019). A colaboração profissional em estudos de aula na perspectiva de professores participantes. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 33(64), 937–962. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a24>

Santos, L. (2000). *A prática lectiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa.

Santos, A. C., & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>

Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (Org.), *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto Editora.

Sénica, R. M., & Alfaiate, R. S. (2011). *A organização do tempo no movimento da escola moderna portuguesa*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/14660>

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

- Serralha, F. L. (2007). *Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Universidade Católica Portuguesa.
- 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. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (Org.), *Infância, família e comunidade* (pp. 19-42).
- Silva, M. A., & Filho, J. A. (2015). Trabalho colaborativo com suporte do laptop: Parceria entre professores e alunos. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015)*, 815-824. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.815>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., & Lima, J. Á. (2017). A utilização da aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Perspetivas e relatos de docentes. *II Encontro Internacional de Jovens Investigadores – Atas*, 230-240.
- Souza, P., La Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didáctica a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9(10). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8804>

- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tavares, C., Brito, A., Matos, A., Barreira, C., & Pessoa, T. (2009). Caça ao tesouro: uma aprendizagem pela descoberta. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 5535-5544. Universidade do Minho.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (1.ª ed.)*. Edições Pedagogo. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85366/1/No%20caleidosc%C3%B3pio%20da%20supervis%C3%A3o_1%C2%AA%20ed.%202016.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In Vygotsky, L. S. (Org.), *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (pp. 103-137). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Ridendo Castigat Mores.
- Zanluchi, F. B. (2005). *O brincar e o criar: As relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação*.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

Alonso, M. L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível do currículo*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico. <https://hdl.handle.net/1822/20821>

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Comissão Europeia. (2020). *Carta dos direitos fundamentais da União Europeia: em linguagem simplificada*. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/87663>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos*. Diário da República, n.º 102, 1.ª-A Série, de 04/05/1998. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República, n.º 201, 1.ª-A Série de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 05/07/2012. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares*. Diário da República, n.º 149, 1.ª Série de 02/08/2012.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2012/08/02/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 74/2014 do Ministério da Educação. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República, n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. (2016). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, n.º 65, 1.ª Série de 04/03/2016.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 13313/2003 do Ministério da Educação. (2003). *Ordenamento da rede educativa em 2003-2004*. Diário da República, n.º 155, 2.ª Série de 08/07/2003.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13313-2003-1234160>

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

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Ministério da Educação. (2018). *Igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória*. Diário da República, n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho do Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). *Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa*. Diário da República, n.º 129, 2.ª Série de 6/07/2021.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico – Educação Física*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano – 1.º ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano – 1.º ciclo do Ensino Básico – Português. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano – 1.º ciclo do Ensino Básico – Matemática. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos*. Diário da República, n.º 34, 1.ª-A Série de 10/02/1997. <https://data.dre.pt/eli/lei/24/1999/04/22/p/dre/pt/html>

Lei n.º 24/99 da Assembleia da República. (1999). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos*. Diário da República, n.º 94, 1.ª-A Série de 22/04/1999. <https://data.dre.pt/eli/lei/24/1999/04/22/p/dre/pt/html>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, n.º 166, 1.ª-A Série de 30/08/2005. <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

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

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.

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, 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>

Santos, H., & Silva, M. J. (2022). *Módulo de formação de docentes – Educação Pré-Escolar: Enriquecimento dos contextos de aprendizagem para a infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2022/187652f922bf4a1e71d8d906c83b84d3c68.pdf>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. R., Mil-Homens, P., Fernandes, S. F. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

União Europeia. (2020). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. <https://op.europa.eu/s/z44u>

UNICEF. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

UNICEF. (2019). *Um mundo pronto para aprender: Dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade*. <https://www.unicef.org/media/57781/file/Um-mundo-pronto-para-aprender-2019.pdf>

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382066>

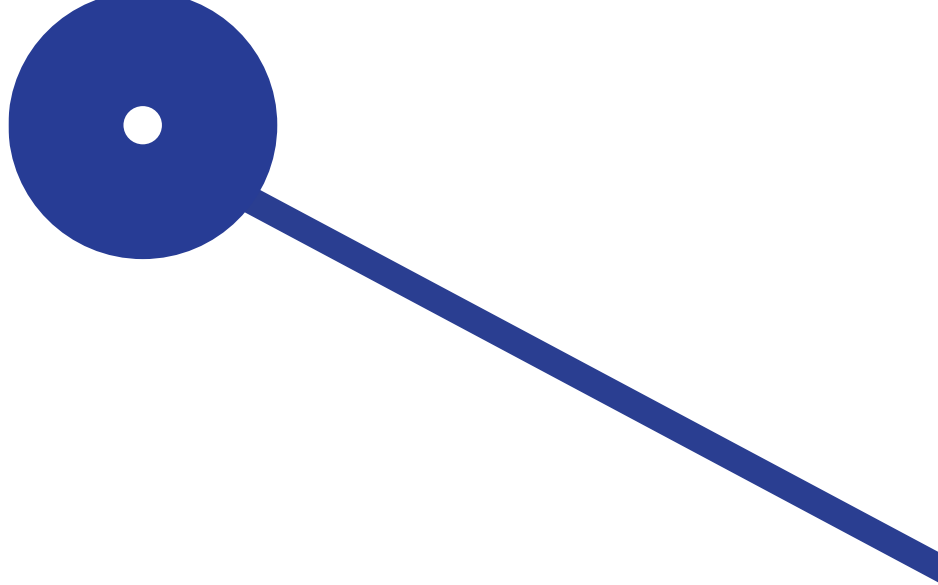
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Sara Catarina Valente Ribeiro