

M

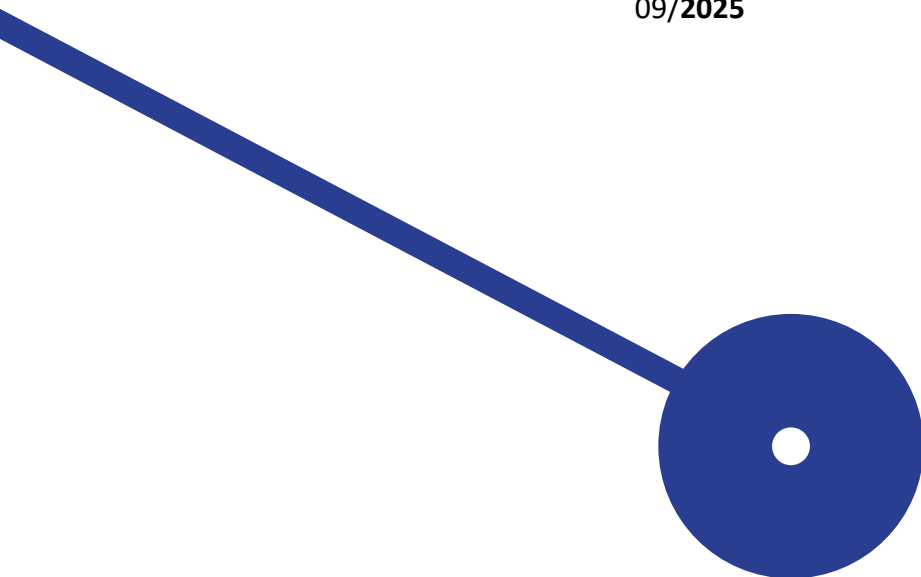
MESTRADO

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

Educa na Diferença, Cresce na Diversidade!

Marta Isabel Correia da Rocha Bóia

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marta Isabel Correia da Rocha Bóia

Educa na Diferença, Cresce na Diversidade!

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marta Isabel Correia da Rocha Bóia

Educa na Diferença, Cresce na Diversidade!

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2025

Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.

(Sérgio Godinho, 2015)

AGRADECIMENTOS

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

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

Nenhum percurso é feito sozinho. Esta etapa, que hoje concluo, só foi possível graças às pessoas que caminharam comigo, que me apoiaram nos momentos mais desafiantes e celebraram comigo as pequenas e grandes vitórias.

Aos meus familiares e amigos deixo um agradecimento profundo por serem o meu porto seguro. A vossa força e incentivo constante deram-me a confiança necessária para continuar, mesmo nos momentos em que o cansaço se sobrepunha à coragem. A cada um de vós, que de forma única contribuiu para este caminho, agradeço por acreditarem em mim, muitas vezes mais do que eu própria, e por me recordarem, com gestos simples, que nenhum sonho é demasiado distante quando é alimentado com amor e persistência.

Às minhas estrelinhas, que espero ter orgulhado e que, tenho a certeza, me guiaram e apoiaram de igual forma, deixo um reconhecimento silencioso, mas verdadeiramente sentido, completo de amor, memória e significado.

Às professoras cooperantes e às supervisoras institucionais, a minha sincera gratidão por cada palavra de orientação, por cada reflexão partilhada e por me abrirem as portas das vossas experiências com tanta generosidade. Cada dia sob a vossa orientação foi uma oportunidade para crescer e aprender com exemplos de autêntico profissionalismo e dedicação.

Às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um agradecimento muito especial pela forma genuína e calorosa com que me acolheram. Cada sorriso, cada abraço e cada gesto espontâneo iluminaram os meus dias e recordaram-me, em cada momento, o verdadeiro propósito de ser educadora e professora. Às famílias, manifesto, igualmente, a minha gratidão pela colaboração, pela confiança depositada e pela partilha constante,

elementos que foram fundamentais para o sucesso e enriquecimento desta experiência formativa.

Por fim, agradeço a mim própria, pela resiliência, pela capacidade de continuar mesmo quando as forças pareciam esgotadas e por ter conciliado trabalho, estudo e distância sem nunca perder de vista o propósito. Cada esforço, cada lágrima e cada vitória fizeram-me compreender que o caminho se constrói todos os dias, com dedicação e coragem. Hoje, sei que cada desafio valeu a pena!

Este ciclo, que agora se encerra, é fruto de todos os que caminharam comigo e do esforço que coloquei em cada etapa. É, com orgulho, que afirmo: sou Mestre na profissão que sempre sonhei e que sei ser a mais gratificante e desafiadora do mundo.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre. Este documento reflete, de forma crítica e fundamentada, a experiência profissional da mestranda em contextos de ensino, envolvendo as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção educativa desenvolvida foi orientada por princípios de intencionalidade pedagógica e teve como foco a criança enquanto sujeito ativo da aprendizagem, promovendo o seu envolvimento e desenvolvimento integral. Neste processo, reconheceu-se ainda a relevância da colaboração com as famílias e com a comunidade educativa, enquanto elementos essenciais na construção de ambientes educativos enriquecedores, coerentes e promotores de continuidade nas experiências de aprendizagem. A prática fundamentou-se na mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, articulados com os referenciais normativos e legais em vigor, e na valorização do trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos. Foram utilizadas metodologias, estratégias e recursos diversificados, adequados às especificidades dos contextos, favorecendo práticas reflexivas e ajustadas às necessidades de cada grupo. A metodologia de Investigação-Ação, de natureza cíclica — observação, planificação, ação e reflexão — foi o alicerce da prática, permitindo um constante aperfeiçoamento das intervenções. Inserida num paradigma socioconstrutivista, esta abordagem contribuiu para a melhoria das práticas e para a construção de uma identidade profissional de perfil duplo. O relatório traduz, assim, um percurso formativo consciente, intencional e reflexivo, sustentado no compromisso ético com a educação.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Investigação-Ação; Diversidade; Aprendizagem Cooperativa.

ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, constituting an essential requirement for obtaining the Master's degree. This document reflects, in a critical and reasoned way, the professional experience of the master's student in teaching contexts, involving the valences of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. The educational intervention developed was guided by principles of pedagogical intentionality and focused on the child as an active subject of learning, promoting their involvement and integral development. In this process, the relevance of collaboration with families and the educational community was also recognized, as essential elements in the construction of enriching, coherent educational environments that promote continuity in learning experiences. The practice was based on the mobilization of scientific, pedagogical and didactic knowledge, articulated with the normative and legal references in force, and on the valorization of collaborative work between the different educational agents. Diversified methodologies, strategies and resources were used, appropriate to the specificities of the contexts, favoring reflective practices adjusted to the needs of each group. The methodology of Action-Research, of a cyclical nature — observation, planning, action and reflection — was the foundation of the practice, allowing a constant improvement of the interventions. Inserted in a socio-constructivist paradigm, this approach contributed to the improvement of practices and to the construction of a professional identity with a double profile. The report thus translates a conscious, intentional and reflective training path, based on an ethical commitment to education.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Action Research; Diversity; Cooperative Learning.

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

RE - Relatório de Estágio

UC - Unidade Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE - Escola Superior de Educação

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

AC - Aprendizagem Cooperativa

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

AE - Aprendizagens Essenciais

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF- Componente de Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

MSAI- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

UA - Unidades de Aprendizagem

PCG - Projeto Curricular do Grupo

PAA - Plano Anual de Atividades

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR	3
1.2. APRENDIZAGEM POR PROJETOS	10
1.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	13
1.4. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB	16
1.5. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EPE.....	21
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CEB	30
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE.....	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	45
3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	45
3.1.1. PORTUGAL	48
3.1.2. BRASIL.....	55
3.1.3. AULA REFERENTE AOS 6 PAÍSES	61
3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EPE.....	63
3.2.1. CORAÇÃO E SANGUE SAUDÁVEIS: BENEFÍCIOS DO EXERCÍCIO E DA BOA ALIMENTAÇÃO.....	65
3.2.3. PARTILHA DE APRENDIZAGENS COM AS FAMÍLIAS.....	80
METARREFLEXÃO.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	98

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto, no ano letivo de 2024/2025. No mesmo, a mestranda procede à análise e descrição reflexiva da sua prática pedagógica, articulando-a com os conhecimentos construídos ao longo do seu percurso formativo de cinco anos, licenciatura e mestrado. Esta abordagem fundamenta-se nos pressupostos teóricos aprofundados durante a formação, nomeadamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entre outros.

A presente prática decorreu em duas valências, nomeadamente, num primeiro momento, no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano com vinte e quatro alunos com sete e oito anos e, seguidamente, em contexto de EPE, num grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Em ambos os contextos educativos, foi adotada uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (I-A), que se revelou significativa para o desenvolvimento profissional da aluna estagiária. Esta abordagem permitiu fomentar uma participação ativa ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como viabilizar a implementação de diversas experiências pedagógicas significativas, contribuindo para a reflexão crítica e a melhoria contínua das práticas educativas.

No que concerne à organização deste RE, o mesmo encontra-se estruturado em três capítulos principais, subdivididos em subcapítulos, articulando-se de forma coerente e reflexiva, com o intuito de evidenciar o percurso formativo da mestranda ao longo da PES. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustentou a intervenção pedagógica em ambas as valências educativas. O mesmo contempla, ainda, uma breve história da evolução do sistema educativo português, com ênfase nas reformas e transformações mais significativas que contribuíram para a configuração atual da organização e funcionamento do ensino em Portugal.

O segundo capítulo é dedicado à caracterização dos contextos onde decorreu a PES, bem como da instituição cooperante. Esta descrição advém de uma observação sistemática e intencional, que permitiu à aluna em formação conhecer com algum detalhe as dinâmicas institucionais, os grupos de crianças envolvidos e todos os intervenientes no processo educativo. Neste capítulo procede-se, também, a uma apresentação da Metodologia de I-A, abordagem de natureza cíclica e reflexiva, que se estrutura nas fases de observação, planificação, ação e reflexão, promovendo uma prática crítica, fundamentada e intencional.

O terceiro, e último capítulo, contém a descrição, análise e reflexão crítica sobre algumas das intervenções pedagógicas realizadas em contexto, nas duas valências. As práticas delineadas foram concebidas a partir das especificidades, interesses, necessidades e rotinas dos grupos de crianças, sendo sustentadas pelo referencial teórico mobilizado ao longo do percurso formativo. Este capítulo integra registos fotográficos e alguns aspetos provenientes das narrativas colaborativas que ilustram as experiências vividas pelas crianças, bem como os impactos observados nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A metarreflexão final constitui um momento de análise aprofundada de todo o trajeto académico da mestranda, permitindo-lhe refletir sobre a construção da sua identidade profissional enquanto docente de perfil duplo — educadora de infância e professora do 1.º CEB —, destacando as competências adquiridas, os desafios enfrentados e as estratégias selecionadas para os ultrapassar.

Por fim, o RE integra o conjunto de referências bibliográficas e normativas que sustentam teoricamente as práticas descritas, assegurando o seu rigor científico e pedagógico.

Importa salientar que, em consonância com os princípios éticos e deontológicos inerentes à prática educativa e à investigação em educação, foram salvaguardados, ao longo de toda a PES e neste relatório, o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, garantindo o respeito pelos direitos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo visa apresentar os fundamentos teóricos e legais que sustentam a intervenção pedagógica concretizada. No sistema educativo, esses fundamentos assumem um papel fulcral e estruturante, particularmente, na formação de profissionais com um perfil duplo. Este perfil integrado requer de um profissional reflexivo, observador, empático e crítico, comprometido com uma prática educativa inclusiva e fomentadora do respeito e da equidade, capaz de articular conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, sempre em consonância com os contextos singulares em que atua.

No primeiro subcapítulo, procede-se a uma análise da evolução da educação, com especial destaque nas transformações paradigmáticas das práticas pedagógicas, contrastando-se modelos tradicionais, de cariz transmissivo, com abordagens centradas na participação ativa das crianças. Realça-se, também, o papel do docente e do discente na construção do conhecimento, ao longo destas modificações. O segundo e terceiro subcapítulos abordam a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e a Aprendizagem Cooperativa (AC), destacando a sua aplicação prática nas duas valências em estudo e o contributo para o desenvolvimento de competências transversais e para a construção de aprendizagens significativas. Posteriormente, os capítulos seguintes analisam as especificidades da EPE e do 1.º CEB, evidenciando as metodologias utilizadas em cada contexto.

1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR

A educação, enquanto conceito cultural e social, um direito comum e intrínseco à vida do Homem (UNICEF, 2019), tem-se modificado significativamente ao longo dos tempos, refletindo as mudanças nas conceções do saber, aprender e ensinar. Numa fase inicial, na década de 60, predominava uma abordagem tradicional, onde o professor era visto como autoridade e assumia um papel central de transmissor de saberes, enquanto o aluno era remetido para um papel passivo, limitado à escuta e à memorização dos conteúdos

apresentados. Esta concepção, que ainda hoje vigora em algumas instituições, imensamente enraizada em práticas normativas e autoritárias, baseava-se numa lógica de reprodução do conhecimento, ao invés da construção ativa do saber por parte das crianças (Perrenoud, 1999). Segundo Freire (1970), esta abordagem era uma concepção “bancária”, onde o docente vê o discente como um banco que pode depositar o seu conhecimento. Assim sendo, estes são vistos como “tábuas rasas” que vão interiorizar as informações que o professor lhes transferir, dando-lhes algum conhecimento. A avaliação assentava, fundamentalmente, na aplicação de testes escritos e exames padronizados, inserindo-se num currículo uniforme e centralizado. Esta padronização implicava que todos os alunos fossem instruídos através dos mesmos métodos, com os mesmos materiais e num ritmo único, ignorando as suas diferenças individuais. Esta abordagem pedagógica contribuía para a manutenção de um modelo de controlo social (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019), restringindo, de forma significativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade transformadora dos estudantes.

No final do século XIX, surgiram métodos de ensino que procuravam romper com o paradigma tradicional. O Movimento da Escola Moderna, influenciado por correntes psicológicas e filosóficas contemporâneas, começou a defender uma educação focada na criança, reconhecendo-a como parte ativa no processo educativo. John Dewey (1916), um dos principais autores da educação progressista, afirmava que aprender se deveria basear na relação com o meio, nas experiências e na participação ativa e crítica do aluno ao longo das aprendizagens. Esta mudança implicou, também, uma nova visão sobre o papel do professor, que passou a ser visto como orientador da construção do conhecimento, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.” (Freire, 1996, p. 23).

Deste modo, e através dos contributos de Jean Piaget e Vygotsky, fortaleceu-se esta visão centrada na ação da criança, concedendo - se espaço à perspetiva construtivista. Para Piaget (1972), o saber é construído progressivamente através da interação com o ambiente, num processo em que o sujeito organiza e reformula as suas representações mentais a partir das suas vivências, pois ele próprio cria as suas representações do mundo que ele interage. Vygotsky (1978), por outro lado, destacou a dimensão social da aprendizagem, expondo a

conceção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como a distância entre o desenvolvimento real da criança, de forma autónoma e independente, e o nível de desenvolvimento potencial, salientando o papel da mediação — exercido por um adulto ou alguém mais experiente — como fator estimulador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Do ponto de vista deste autor “as ações da criança com os objetos são importantes para o desenvolvimento enquanto incluídas num contexto social e mediadas pela comunicação com os outros” (Figueira et al., 2014, p.74). Estas perspetivas consolidaram a compreensão da criança como sujeito de direitos, com voz própria e capacidade de intervir no seu processo de aprendizagem. Paralelamente, o docente assume um compromisso ético com a formação integral dos alunos, valorizando os seus contextos sociais e culturais, bem como as suas características individuais. Assim, critica-se uma educação transmissiva, propondo-se uma pedagogia apoiada no diálogo, no questionamento e na construção conjunta do saber. Freire (1970) defende que ensinar é um ato de compreensão, escuta, respeito, empatia e de compromisso com a independência e autonomia da criança.

Importa referir que, no ano de 1976, já posterior à Revolução dos Cravos, ocorreu uma rutura total do regime autoritário, possibilitando uma vida democrática, nomeadamente, no ensino, apresentado no artigo 74.º da promulgação da Constituição da República Portuguesa desse mesmo ano. Desta forma, em Portugal, o acesso e o direito à educação ganhou um cariz obrigatório, universal e gratuito, tal como o Decreto de Aprovação da Constituição de 1976 defende, afirmando que todos temos direito à Educação e à Cultura, visto que estas potencializam para

a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (p. 30).

Deste jeito, passa-se, de forma gratuita, à obrigatoriedade da escolaridade básica para todos, garantindo o direito à educação, pois este é um pilar determinante para uma sociedade democrática (Mendonça, 2011). Assim sendo, contraria-se a ideia de que a escola só é

alcançável para famílias de prestígio, sendo vista como um privilégio, pois passa a ser dedicada a todas as pessoas.

Contudo, esta marcante mudança foi apenas o primeiro passo para uma evolução na educação, uma vez que era importante garantir o acesso e o sucesso educativo das crianças, reconhecendo as suas particularidades, os seus ritmos e as suas necessidades. Tal reconhecimento justifica-se pela diversidade de personalidades, pela singularidade de cada ser, pelas constantes mudanças sociais e pelo princípio de que a criança possui voz e deve participar ativamente no seu processo educativo. Posto isto, a igualdade de oportunidade ao acesso à escola transformou-se num passo de compromisso com a inclusão e a equidade, acompanhando os princípios constitucionais e as orientações internacionais que salientam a educação como impulsionador de um desenvolvimento geral sustentável (UNESCO, 2022).

Um marco relevante, ainda necessário de mencionar, foi a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no ano de 1986, que proporcionou princípios orientadores elementares como o diálogo e a liberdade de expressão, a valorização do respeito pelo outro, como impulsionadores da formação de cidadãos cívicos, críticos e conscientes do meio que os envolve (Lei n.º 46/86, 1986). Estas medidas, mais uma vez, vieram contrariar o ensino inicial, uma abordagem transmissiva, apostando em metodologias ativas, que valorizem a autonomia, a capacidade reflexiva e o pensamento crítico das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Ao reconhecer o aluno como protagonista da aquisição do seu conhecimento e o professor como um mediador atento e qualificado, potencializa-se uma educação mais humanista, inclusiva e democrática. Esta mudança de paradigma exige, inevitavelmente, um compromisso renovado com a formação contínua dos professores e com uma prática docente sustentada na investigação, na transformação social e na ética. Neste seguimento de pensamento, veio-se a formular, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estimula uma escola inclusiva, capaz de valorizar as unicidades de cada criança, proporcionando um realce às suas potencialidades, especificidades, desejos e necessidades.

Atualmente, a diversidade assume-se como um dos principais desafios colocados à ação educativa dos educadores e professores, exigindo práticas que promovam a aprendizagem de todas as crianças. Deste modo, a homologação do PASEO, em articulação com os Decretos-Lei

n.º 54 e 55/2018 (2018), veio consolidar um novo paradigma educativo, alinhado às exigências da sociedade do século XXI. Esta abordagem baseia-se numa abordagem holística do desenvolvimento, promovendo a valorização das capacidades da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica constitui, assim, uma prática fundamental no sistema educativo para responder à diversidade dos alunos, reconhecendo as suas distintas características, ritmos e estilos de aprendizagem. Esta abordagem visa assegurar uma educação inclusiva e equitativa, onde cada estudante tem a oportunidade de alcançar o seu pleno potencial, através da adaptação dos conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação (Tomlinson, 2008; Almeida & Fernandes, 2016). Segundo Santos (2013), a diferenciação é uma resposta eficaz à heterogeneidade dos grupos, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja ajustado às necessidades reais de cada criança, impulsionando o sucesso escolar e pessoal.

A importância da reflexão contínua do professor sobre a sua prática, como fator essencial para a implementação eficaz da diferenciação pedagógica é, também, sublinhado por Cunha (2010), que afirma que a flexibilidade curricular e o desenvolvimento de estratégias diversificadas são indispensáveis para criar contextos educativos que valorizem a singularidade de cada criança. Nesta perspetiva, Fernandes (2018) destaca que a diferenciação pedagógica não é apenas um conjunto de técnicas, mas um compromisso ético e profissional que exige formação contínua, conhecimento dos alunos e a capacidade de gerir a complexidade da sala de aula contemporânea.

Ao longo dos últimos tempos, tem-se procurado prevalecer com estes ideais, através de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e coesão social. Desta forma, é exigido aos profissionais da educação uma atitude reflexiva, humana e investigativa, capaz de incluir práticas pedagógicas flexíveis e metodologias em que o aluno é protagonista (Nóvoa, 2009).

Durante a PES, a díade orientou a sua intervenção com base nos princípios que colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo a sua participação ativa, criatividade e

autonomia, em consonância com os fundamentos da educação contemporânea. Esta orientação foi sustentada, principalmente, por três documentos estruturantes que regulam o percurso escolar da criança —desde a EPE até ao Ensino Secundário. Esses documentos definem o conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, do 1.º ao 12.º ano. São eles: as OCEPE (Despacho n.º 9180/2016); as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018), doravante AE, que estabelecem os referenciais mínimos de aprendizagem por área curricular e nível de ensino; e o PASEO (Despacho n.º 6478/2017; Martins et al., 2017), que define o conjunto de competências-chave que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso educativo, estimulando uma formação integral e humanista. No contexto do sistema educativo português, a implementação do PASEO (Martins et al., 2017) veio reforçar a importância da articulação curricular, valorizando aprendizagens com sentido, orientadas para o desenvolvimento integral da criança. Este paradigma pedagógico enfatiza a promoção de competências fundamentais, como o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a cidadania.

A articulação curricular é considerada um dos pilares essenciais para a construção de uma escola que promova uma educação coerente, integrada e com significado para os alunos. Esta abordagem visa estabelecer relações entre diferentes componentes do currículo, entre ciclos e níveis de ensino, áreas curriculares e contextos de aprendizagem, de forma a proporcionar uma formação mais holística, consciente e ajustada às necessidades dos discentes. Conforme menciona Perrenoud (1999), a articulação curricular constitui um meio eficaz para ultrapassar a fragmentação do saber, favorecendo a construção de competências transversais e contribuindo para aprendizagens mais sólidas e duradouras. Neste enquadramento, a integração de conteúdos e metodologias ativas assume um papel determinante, permitindo às crianças a mobilização de conhecimentos em contextos diversos e reais, indo para além da mera memorização de conteúdos desprovidos de contexto.

Zabala & Arnau (2010) destacam, igualmente, a relevância da articulação entre os diferentes ciclos e anos de escolaridade, sublinhando a importância da continuidade pedagógica como forma de evitar ruturas abruptas nos percursos educativos dos alunos. Tal continuidade revela-se particularmente crítica em momentos de transição, como da EPE para o 1.º CEB ou entre ciclos subsequentes, onde o trabalho colaborativo entre os docentes se assume como

um elemento estruturante. Segundo Moreira & Silva (1994), a articulação curricular não se limita à organização sequencial de conteúdos, envolvendo igualmente uma dimensão ética e política. Pressupõe um diálogo efetivo entre os diferentes agentes educativos e uma análise crítica dos objetivos curriculares, numa lógica de construção coletiva do currículo, orientada para as necessidades dos alunos e para os desafios de uma sociedade em permanente transformação. A sua concretização exige o envolvimento ativo dos docentes em práticas colaborativas, como a planificação conjunta, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a implementação de uma avaliação formativa contínua. Tal como defende Nóvoa (1992), o profissionalismo docente desenvolve-se também através da partilha e da articulação de saberes e experiências, constituindo este processo um pilar fundamental para a construção de um currículo dinâmico e coerente com as finalidades da educação contemporânea.

Ao longo do percurso educativo, as crianças vivenciam diversas mudanças, entre as quais se destacam as transições, determinantes para o seu desenvolvimento e adaptação a diferentes contextos de aprendizagem. As OCEPE distinguem transições horizontais, associadas a deslocamentos rotineiros entre contextos sociais e familiares, como a chegada diária à escola, e transições verticais, decorrentes de mudanças institucionais no sistema educativo, como a passagem da EPE para o 1.º CEB. Estas últimas tendem a suscitar maior instabilidade e ansiedade, tanto nas crianças como nos adultos que as acompanham (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, assume bastante relevância o estabelecimento de uma colaboração próxima entre os educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo, com o objetivo de assegurar a continuidade pedagógica e facilitar uma transição harmoniosa e segura para as crianças. Essa articulação deverá concretizar-se através do desenvolvimento de práticas colaborativas e cooperativas, que envolvam de igual forma as famílias e a comunidade. Só assim se contribui para um ambiente afetivamente calmo, seguro e de confiança, fulcral para o bem-estar de todos, especialmente, da criança, neste período de mudança (Ribeiro et al., 2018).

Deste modo, a presença de profissionais com perfil de dupla docência constituiu um contributo significativo para este processo, pois possibilita uma compreensão mais abrangente das características e exigências de cada ciclo, favorecendo a identificação precoce

de necessidades educativas e permitindo uma resposta pedagógica mais ajustada às especificidades de cada grupo (Pacheco et al., 2009).

Num mundo em constante transformação, torna-se imperativo, ainda, reconhecer o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como elementos fulcrais no processo educativo, contribuindo significativamente para a diversificação, dinamização e colaboração nas aprendizagens. Quando integradas de forma intencional e articuladas com metodologias ativas ou participativas, as TIC potenciam o desenvolvimento de competências fundamentais no perfil do aluno do século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a autonomia (Valente, 2014; Costa & Pinho, 2019). Autores como Morán (2015) e Silva (2020) frisam a importância de uma utilização pedagógica das TIC, que vá além do uso meramente instrumental ou tecnicista, defendendo a sua integração como catalisadora de inovação nos contextos educativos. A articulação entre as tecnologias digitais e metodologias centradas no aluno favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e flexíveis, que atendem aos diferentes ritmos, gostos e necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que incentivam a partilha de saberes, a confiança e autonomia.

Posto isto, face à constante evolução tecnológica que caracteriza a sociedade contemporânea, na qual as TIC assumem um papel central no quotidiano humano, impõe-se à escola o desafio de reconfigurar os seus modelos organizacionais e pedagógicos. Esta reconfiguração requer uma integração crítica e refletida das TIC no processo educativo, concebendo-as como elementos estruturantes de um currículo interdisciplinar, orientado para o desenvolvimento de competências fundamentais à participação ativa, esclarecida e responsável dos cidadãos no contexto atual.

1.2. APRENDIZAGEM POR PROJETOS

No âmbito do presente estágio profissionalizante, a opção por uma pedagogia holística e ativa, centrada na criança e inspirada na MTP, constituiu uma escolha pedagógica estruturante da díade educativa, em ambas as valências. Esta abordagem coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, onde o docente assume um papel predominantemente de auxiliador (Freire, 1996). A adoção desta metodologia revela-se, igualmente, coerente com os princípios

do construtivismo social, que enfatiza a aprendizagem como um processo ativo e mediado socialmente, em que o conhecimento é construído em interação com os outros e com o meio (Vygotky, 1978). Assim sendo, a MTP configura-se como uma estratégia privilegiada para fomentar a participação ativa e colaborativa dos alunos, que se envolvem em atividades problematizadoras, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Conforme referem Sousa & Mesquita (2016), independentemente das orientações curriculares específicas de cada contexto — seja na EPE ou no 1.º CEB —, a adoção da MTP em sala de atividades permite antecipar, desenvolver e potenciar os processos de aprendizagem e de co-construção do saber, através de um trabalho centrado no interesse, nas curiosidades e na participação ativa das crianças. Esta metodologia contribui, por conseguinte, para ultrapassar a compartimentação tradicional do conhecimento, potenciando uma aprendizagem integrada, interdisciplinar e significativa. Ferreira (2010) define a MTP como uma “integração focalizada nos projetos de trabalho” (p. 101), constituindo um espaço curricular de integração que favorece a articulação entre diversas áreas do conhecimento. Esta integração possibilita que as crianças vivenciem experiências ricas e contextualizadas, que permitem o desenvolvimento de competências de investigação, reflexão crítica, comunicação e autonomia.

A distinção entre uma educação de cariz "escolarizante" e uma educação orientada para o desenvolvimento "intelectual" é enfatizada por Katz & Chard (1997), que defendem que o trabalho de projeto favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e moral das crianças. Nesta abordagem, as crianças são incentivadas a formular hipóteses, resolver problemas, analisar situações, estabelecer relações e procurar sentido para o mundo que as rodeia, reforçando a sua motivação intrínseca para aprender e desenvolver o pensamento crítico.

De forma complementar, Katz & Chard (2009) sublinham que estas experiências educativas fortalecem disposições naturais como a curiosidade, a capacidade de previsão e verificação, a iniciativa e a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o trabalho de projeto estimula a apropriação dos objetivos pelos alunos, uma vez que este deve

representar “um problema que os alunos gostariam de resolver [...] sobre o qual podem falar aos amigos [...] do qual de facto valha a pena falar” (Ormell, 1995, citado por Abrantes, 2002, p. 29). Esta dimensão afetiva e social do projeto reforça o envolvimento ativo das crianças e a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Para além disso, a MTP promove a colaboração entre alunos e professores, consolidando um espaço de diálogo, partilha e construção conjunta do conhecimento. Entre os benefícios desta abordagem destacam-se o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a gestão de conflitos, a cooperação, a responsabilização, a autonomia e a valorização do trabalho em grupo para a concretização de um objetivo comum. Estes aspetos são fundamentais para a formação integral das crianças e para a preparação para os desafios do século XXI (Johnson & Johnson, 2009).

Deste modo, a prática da MTP estimula os docentes a adotarem um papel de mediadores da aprendizagem, estimulando a reflexão crítica sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Este papel reforça o profissionalismo docente e a construção de um currículo flexível, vivo e adaptado às necessidades reais dos alunos, promovendo a inovação educativa e o desenvolvimento contínuo das competências profissionais (Nóvoa, 1992; Hargreaves, 2000).

Relativamente à duração de um projeto, este não possui uma duração específica. Segundo Silva (2005), a duração pode ser muito variável, dependendo da idade das crianças e, sobretudo, das oportunidades que anteriormente lhes foram proporcionadas de participar realmente no desenvolvimento de projetos. Neste sentido, compreende-se que a duração depende de fatores como a motivação dos alunos e o tema em estudo. Deste modo, salienta-se que esta metodologia é aplicável desde a creche até ao Ensino Superior.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a MTP organiza-se em quatro fases interligadas. A primeira corresponde à definição do problema, momento em que, a partir das curiosidades, interesses ou necessidades do grupo, se formula uma questão orientadora que irá sustentar todo o processo. Seguidamente, tem-se a planificação e desenvolvimento, fase em que se delineiam estratégias, se organizam recursos e se estruturam atividades que permitam responder ao problema identificado. A terceira fase corresponde à execução, caracterizada

pela implementação das tarefas planeadas, pela exploração ativa e pela recolha de informação relevante. Por último, ocorre a divulgação, etapa em que os resultados são partilhados, refletindo-se sobre o percurso realizado, as aprendizagens alcançadas e as eventuais melhorias a considerar para futuros projetos.

Em suma, torna-se evidente que a MTP valoriza a participação ativa dos alunos, promove a articulação entre saberes prévios e novos conhecimentos e estimula a construção de significados através da interação social e da experiência concreta.

1.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Segundo uma frase popular de John Dewey, “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Esta perspetiva convida à reflexão sobre uma conceção educativa que transcende a mera transmissão de conteúdos e se centra na construção partilhada do conhecimento, fomentando a inclusão, a cooperação e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Neste sentido, a aprendizagem assume uma natureza dinâmica, aberta ao mundo e fortemente ancorada em princípios de cidadania democrática, cultura e solidariedade (Oliveira-Formosinho, 2015).

A AC surge, portanto, como uma estratégia pedagógica promotora de aprendizagens significativas e inclusivas. Niza (2003) destaca que cooperar significa que os objetivos individuais apenas se concretizam se todos os elementos do grupo atingirem os seus. Esta lógica de interajuda reforça o papel da aprendizagem como prática social, onde a responsabilidade individual e coletiva se articula em prol do sucesso de todos. A AC, enquanto metodologia ativa, potencia a construção do conhecimento através da interação, da escuta ativa e do respeito mútuo, elementos fundamentais numa escola que se pretende democrática, inclusiva e promotora do sucesso educativo (Carvalho, 2022; Moreira, 2019).

Christensen et al. (2012) evidenciam que este modelo pedagógico favorece o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que a cooperação exige comunicação eficaz, negociação e gestão de conflitos. Nesta mesma linha, Niza (2015) salienta que este tipo

de abordagem prepara os alunos para a vida em sociedade, permitindo-lhes vivenciar, em contexto escolar, os valores e práticas inerentes a uma cultura democrática. A relevância da AC também se articula com a perspetiva de Perrenoud (citado por Pires, 2001), para quem a função primordial da escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve centrar-se no desenvolvimento de competências transversais, tais como a capacidade de resolver problemas, pensar criticamente, inovar e trabalhar em equipa. Neste domínio, Coll (2017) e Bucheton (2014) têm vindo a reforçar a importância de ambientes de aprendizagem que favoreçam a co-construção do saber, a autonomia e a responsabilidade partilhada entre os intervenientes no processo educativo.

A AC sustenta e possibilita de forma pragmática a implementação de diferentes opções pedagógicas inscritas no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), de 6 de julho, como o trabalho colaborativo entre pares, a coadjuvação pedagógica através da autonomia e flexibilidade curricular, essencial na construção de percursos educativos mais inclusivos e diferenciadores. Neste contexto, os docentes são chamados a assumir um papel de mediadores intencionais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo práticas pedagógicas centradas no discente, diversificadas e adaptadas aos seus ritmos e estilos de aprendizagem. Como salienta Moreira (2018), o professor não deve assumir uma postura diretiva, nem tampouco desresponsabilizar-se do acompanhamento do processo de aprendizagem. Pelo contrário, deve estimular, orientar e criar condições para que os alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se cidadãos críticos, participativos e éticos. Esta perspetiva está em consonância com Nóvoa (2002), que defende uma escola centrada na construção de vínculos e no reconhecimento da diversidade como um valor educativo.

A AC dispõe de um leque de estratégias organizadas que visam promover a participação ativa de todos os alunos no processo de construção do conhecimento, assegurando, simultaneamente, a inclusão desta diversidade. Entre estas, destaca-se o método *Learning Together* (Johnson, Johnson & Stanne, 2000), amplamente implementado durante a PES. Esta abordagem valoriza, sobretudo, o desenvolvimento de competências relacionais e comunicativas, ao invés do simples domínio dos conteúdos. Johnson & Johnson (1994) referem que o modelo se estrutura em cinco princípios essenciais: interdependência positiva,

responsabilidade individual, interação face a face, competências interpessoais e avaliação/reflexão, sendo todos fundamentais para a eficácia do trabalho cooperativo.

Durante o estágio na valência do 1.º CEB, foram aplicadas diversas estratégias de AC, adaptadas ao contexto e aos objetivos pedagógicos. A Tutoria de Pares (Topping, 2005) permitiu que alunos mais experientes apoiassem os colegas na resolução de tarefas, promovendo a responsabilização mútua; a Roleta (Kagan, 1994) orientou as crianças sobre as fases a seguir na resolução de problemas, estruturando o seu percurso de trabalho; o Pensar-Formar Pares-Partilhar (Lyman, 1981) incentivou a reflexão individual seguida da discussão em duplas e partilha em grupo; o Torneio em Equipas (Slavin, 2014) favoreceu a competição saudável, estimulando a motivação e a cooperação; a Rotação por Estações (Andrade & Souza, 2016) possibilitou a exploração sequencial de diferentes atividades temáticas; e a Folha Giratória (Kagan, 1994) estruturou a participação organizada de todos os elementos na construção coletiva de respostas. A aplicação destas estratégias revelou-se eficaz na promoção da colaboração, da cooperação, da autonomia, do pensamento crítico e do envolvimento ativo dos discentes, evidenciando a sua relevância transversal desde a EPE até ao Ensino Superior.

A literatura especializada aponta inúmeros benefícios da AC, nomeadamente a promoção de atitudes positivas face à escola, aos professores e aos pares; a melhoria das competências de empatia e comunicação; o aumento da retenção dos conteúdos; e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e resolução de problemas (Moreira, 2011). Esta abordagem contribuiu ainda para uma maior motivação e envolvimento dos alunos, valorizando tanto a dimensão individual como o sucesso coletivo.

Concluindo, a AC constitui-se como uma metodologia pedagógica de elevada pertinência no contexto atual da escola inclusiva. Para além de potenciar aprendizagens mais profundas e significativas, desenvolve competências essenciais ao exercício de uma cidadania ativa e responsável, numa lógica de construção partilhada do saber e de valorização da diversidade.

1.4. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

A escola tem um papel fundamental na comunidade, sendo que educa os indivíduos, completando-os e preparando-os para a vida em sociedade, tal como preconiza Paulo Freire e conforme reflete a citação proferida pela UNESCO (2009), "A educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa e igualitária" (p.9).

No que concerne ao 1.º CEB, este tem duração de quatro anos e é, normalmente, acompanhado por um único professor (monodocência), que pode ser coadjuvado em determinadas áreas curriculares. Esta configuração pedagógica é reconhecida pelo seu potencial na construção de relações educativas sólidas e duradouras, promovendo uma maior proximidade afetiva e cognitiva com os alunos (Estrela, 2002). Ao conhecer em profundidade o contexto de cada criança, o professor pode ajustar estratégias, apoiar de forma diferenciada e gerir o currículo com maior autonomia e flexibilidade. Tal aproximação favorece, ainda, a criação de ambientes de aprendizagem mais seguros e motivadores, o que é particularmente relevante nos primeiros anos de escolaridade, marcados por grandes transições e desafios de adaptação (Barros & Matos, 2018).

Contudo, a monodocência tem sido objeto de reflexão crítica à luz das exigências atuais da escola. Autores como Nóvoa (1992), Perrenoud (1993) e, mais recentemente, Flores & Ferreira (2016), alertam para a complexidade crescente do ato de ensinar, que requer conhecimentos especializados em diversas áreas, nomeadamente tecnologias digitais, educação inclusiva e literacias múltiplas. Neste sentido, a monodocência pode tornar-se limitadora, sobretudo em disciplinas que exigem competências técnicas ou artísticas específicas, reforçando a pertinência de práticas de coadjuvação, docência partilhada e colaboração interdisciplinar, que complementam a ação do docente titular e enriquecem o processo educativo (Flores & Ferreira, 2016; Afonso & Oliveira, 2020). A articulação com outros profissionais, como docentes de educação especial, técnicos de apoio e professores de expressões, não enfraquece a identidade da monodocência, mas antes a reinventa numa lógica de cooperação pedagógica, constituindo uma base sólida para a sua legitimação no paradigma educativo contemporâneo.

No contexto atual, em que a tecnologia assume um papel determinante no cotidiano, torna-se essencial que os professores promovam uma articulação curricular motivadora, interdisciplinar e próxima da realidade dos alunos. Esta abordagem, assente numa conceção holística do currículo, rejeita a compartimentação das áreas e valoriza aprendizagens significativas e contextualizadas, fundamentais para a formação de cidadãos críticos, autónomos e socialmente comprometidos (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2009). Impõe-se, assim, a superação de modelos pedagógicos tradicionais, de carácter instrucionista e centrados na transmissão vertical de conteúdos, associados a uma lógica *taylorista* de ensino, orientada para a racionalização e a produtividade, mas desajustada face às necessidades educativas atuais e à diversidade dos alunos (Sacristán, 2000). Pelo contrário, a complexidade social e cultural contemporânea exige uma reconfiguração da prática pedagógica, centrada no desenvolvimento integral do discente e numa educação orientada para a construção ativa do conhecimento (Alves & Ketele, 2011). Fruto deste avanço tecnológico, o professor deixou de ser o único detentor do saber e os alunos jamais serão, novamente, meros recetores de informação (Cardoso, 2013). Em conformidade, cabe ao docente a responsabilidade de preparar os alunos para as exigências deste século, promovendo competências que abrangem não apenas o pensamento crítico e criativo, indispensável à resolução de problemas, mas também novas formas de trabalhar, em particular a colaboração, bem como competências de cidadania, relacionais, de liderança e de empreendedorismo (Niza, 2015).

Neste seguimento, uma abordagem colaborativa e cooperativa assume particular relevância em detrimento da tradicional. Na perspetiva de Johnson & Johnson (citado por Lopes & Silva, 2011), a AC constitui uma metodologia que assenta no trabalho de pequenos grupos, em que cada aluno é responsável não apenas pela sua própria aprendizagem, mas também por apoiar a dos colegas, “cada aluno é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas” (Lopes & Silva, 2011, p. 142). Labaree (2000, citado por Nóvoa, 2002), afirma que “o sucesso do professor depende da cooperação ativa do aluno” (p. 28). Deste modo, a adoção de metodologias ativas revela-se fundamental, visto que reconhece o discente como protagonista do seu processo de aprendizagem, estimulando a participação, a autonomia, a autorregulação e o pensamento crítico (Freire, 1996). Ao

proporcionar contextos de aprendizagem que aproximam os conteúdos escolares da realidade das crianças, promovem-se aprendizagens mais significativas e relevantes, favorecendo a capacidade de análise crítica sobre o mundo que os rodeia (Hernández, 1998).

No âmbito da prática pedagógica desenvolvida, a díade integrou estratégias de AC (apresentadas no subcapítulo anterior), com o objetivo de promover momentos de colaboração, cooperação e reflexão conjunta. Nesta metodologia, o papel do docente transforma-se substancialmente, assumindo-se como mediador intencional da aprendizagem, responsável por planejar, organizar e disponibilizar recursos adequados, bem como por criar ambientes educativos desafiadores e reflexivos (Alarcão & Canha, 2013). Compete-lhe, ainda, estimular o diálogo, o pensamento criativo, o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação dos alunos, competências essenciais para o exercício pleno da cidadania na contemporaneidade (Carvalho, 2022). Neste sentido, os professores devem adotar posturas diversificadas, concebendo o processo de ensino-aprendizagem de múltiplas formas e orientadas por uma pedagogia inclusiva. A educação inclusiva visa fortalecer continuamente o sistema educativo para abranger todos os alunos, “partindo do pressuposto que todos os alunos importam de forma idêntica e que têm direito a oportunidades educativas eficazes” (Ainscow, 2020, p. 8).

Perante o exposto, a inclusão torna-se cada vez mais relevante, dada a crescente heterogeneidade dos grupos, a diversidade de interesses, multiculturalidade e necessidades das crianças. Lidar com esta diversidade constitui um desafio constante para os docentes, exigindo a superação de estereótipos, como a ideia de que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo, que não se aprende em grupo ou que apenas o acerto garante aprendizagem, desvalorizando o erro como caminho para o desenvolvimento de competências (Carvalho, 2022). A escola inclusiva procura, portanto, reconhecer e responder às necessidades de cada aluno, oferecendo percursos diferenciados e valorizando a equidade em vez da igualdade, aceitando que os discentes atinjam níveis distintos em tempos e espaços diferentes (Pereira, 2011). Nas palavras de Perrenoud (citado por Pires, 2001) “diferenciar é, pois, romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo” (p. 35).

Conclui-se, deste modo, que a construção de uma escola inclusiva passa obrigatoriamente pela atenção às características individuais de cada aluno, pois “todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença” (Chousa, 2012, p. 41). A diferenciação pedagógica torna-se, assim, uma abordagem essencial para o sucesso dos discentes, pois é no educar na diversidade que as suas diferenças são encaradas como uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2011). Segundo Tomlinson (2008), esta abordagem vai além da variação de tarefas ou materiais, implicando uma reorganização intencional de conteúdos e processos de aprendizagem, de forma a responder à diversidade de ritmos, estilos e níveis de competência presentes em cada turma. Ao valorizar as diferenças como recursos pedagógicos, a diferenciação promove uma aprendizagem inclusiva, ativa e personalizada, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os alunos no contexto do grupo.

No que diz respeito às transições, referidas anteriormente, o docente desempenha um papel central, apoiando os alunos na gestão destas mudanças, encorajando-os e promovendo o seu bem-estar. Como referem Formosinho et al. (2016), as transições são atualmente uma forma de viver, pelo que é essencial ajudar as crianças a experienciar estas situações de modo a “construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (p. 37).

Para acompanhar o constante avanço do ensino, a formação docente deve apoiar-se nos documentos curriculares orientadores do 1.º CEB, nomeadamente as AE, o PASEO e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). As AE, em vigor desde 2018 (exceto as Novas AE de Matemática), discriminam detalhadamente as competências a adquirir por ano e área disciplinar, estruturadas por Domínios (ex.: Português) ou Temas (ex.: Matemática). O PASEO constitui um “documento de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8), estruturando-se em Princípios (aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e saber), Áreas de Competências (linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de

problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo) e Valores (liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação). Por sua vez, a ENEC integra “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

Estes documentos revelaram-se fundamentais durante a PES para a elaboração das planificações diárias do projeto desenvolvido com o grupo. Este assumiu um cariz interdisciplinar, articulando diversas áreas curriculares de forma complementar, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, contextualizadas e holísticas, alinhadas com os interesses, preferências e necessidades da turma (Roldão & Almeida, 2018). Desta forma, as mestrandas procuraram, diariamente, promover os princípios que a educação contemporânea deve defender: valorizar a curiosidade e autonomia dos alunos, o prazer de conhecer e descobrir, promovendo o trabalho colaborativo, a iniciativa, a cooperação e a aceitação da diversidade no contexto escolar (Zabalza, 2000).

Por fim, no que diz respeito à avaliação, esta constitui um eixo estruturante do processo educativo, desempenhando um papel determinante na promoção das aprendizagens e na regulação das práticas pedagógicas. Nas suas duas modalidades — formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018c, artigo 4.º) —, embora distintas quanto a propósitos e temporalidade, são compreendidas de forma complementar no contexto educativo. A avaliação formativa, conforme defendido por Fernandes (2006), tem como principal finalidade apoiar a aprendizagem, proporcionando *feedback* contínuo e orientador que permita a alunos e professores ajustarem as suas estratégias de ensino e aprendizagem. Esta modalidade assume uma função reguladora, centrada na melhoria dos processos e no desenvolvimento de competências, sendo considerada essencial para promover aprendizagens significativas. Por outro lado, a avaliação sumativa incide na aferição dos resultados obtidos no final de um ciclo de aprendizagem, com o intuito de certificar os conhecimentos adquiridos. Segundo Perrenoud (1993), embora inevitável em sistemas educativos que exigem classificações e certificações, esta forma de avaliação não deve ser dissociada da sua função pedagógica,

devendo integrar-se de forma coerente no percurso formativo dos alunos, evitando uma lógica meramente classificatória e promovendo a equidade. De acordo com o Decreto-Lei supracitado, a avaliação assume igualmente um papel regulador, orientador e certificador, articulando-se com as AE e com o desenvolvimento integral dos alunos. Autores como Sadler (1989) enfatizam ainda a importância de tornar os critérios de avaliação transparentes, defendendo que, seja formativa ou sumativa, a avaliação deve incentivar a autorregulação da aprendizagem e promover a autonomia progressiva do aluno.

Em suma, uma abordagem equilibrada que integre ambas as modalidades — formativa e sumativa — revela-se indispensável para uma avaliação que não apenas mede, mas essencialmente potencia a aprendizagem. Nesse sentido, importa que os profissionais da educação desenvolvam práticas avaliativas eticamente responsáveis, pedagogicamente fundamentadas e coerentes com os princípios de uma escola inclusiva e democrática.

1.5. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EPE

A criança possui o direito de ser orientada e respeitada no decorrer do seu processo de desenvolvimento integral, garantindo a oportunidade de se expressar sobre questões que a envolvem e assegurando que a sua opinião seja valorizada e considerada desde cedo. Este princípio encontra-se fundamentado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), que reconhece a criança como sujeito de direitos e como um ser capaz de participar ativamente na construção das suas aprendizagens. Deste modo, o período da EPE é considerado “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), assumindo um papel estruturante no desenvolvimento global das crianças, dos três anos até à entrada no 1.º CEB.

Embora a frequência da EPE não seja obrigatória, assume-se que este período se trata de uma etapa educativa essencial no percurso da criança, visto que é onde as mesmas consolidam as bases para o seu desenvolvimento global. Como aludem Lopes da Silva et al. (2016), é neste período que se fortifica a articulação entre as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e físicas, impulsionando aprendizagens significativas através de experiências

diversificadas e contextualizadas. A mesma perspectiva é corroborada por Vygotsky (1978), quando defende que o desenvolvimento infantil ocorre em relação com o meio social e cultural, sendo a interação com os outros um motor fulcral para a construção de conhecimento e para a emergência do pensamento crítico, simbólico e da linguagem. Neste sentido, a criança começa a construir significados sobre o mundo que a rodeia atribuindo sentido às diversas relações que estabelece com o seu ambiente físico. Esta construção de sentido, segundo Piaget (1972), desenvolve-se através da interação com o meio, num processo contínuo de assimilação e acomodação que permite à criança reorganizar as suas estruturas cognitivas.

Neste nível educativo, considera-se imprescindível reconhecer o enquadramento legal concedido pela LBSE, documento que destaca a EPE como parte integrante do quadro geral do sistema educativo nacional - “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068). Desta forma, a EPE é vista como uma etapa com identidade própria e com funções educativas específicas, que vão além da preparação para o ensino básico. Assim, conforme estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), a finalidade essencial do nível de EPE centra-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando valores de cidadania e favorecendo a sua integração progressiva em diversos grupos. Esta última dimensão encontra-se diretamente associada à construção de uma sociedade inclusiva e democrática, na qual a diversidade é respeitada e valorizada. Autores como Bruner (1997) reforçam que o processo educativo deve apoiar a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento, promovendo simultaneamente a sua inserção em comunidades culturais diversificadas. De igual modo, Dahlberg, Moss & Pence (1999) concebem a EPE como um espaço de democracia, escuta e participação, onde cada ser é visto como um cidadão desde o nascimento, com direitos, deveres e voz ativa na sociedade.

Para além disso, os objetivos legalmente definidos para a EPE estão verdadeiramente enraizados em princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, considerados pilares básicos para o desenvolvimento integral da criança. Freire (1996) advoga que a educação necessita de ter como base a promoção da autonomia, da consciência crítica e da liberdade, aspetos que devem ser trabalhados desde a primeira idade, e que contribuem

decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa. Delors et al. (1996) salientam os “quatro pilares da educação” — aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos — como pressupostos orientadores de toda a ação educativa, nomeadamente, no contexto da EPE.

Esta valorização da EPE é igualmente defendida por distintos pedagogos que, ao longo da história, colaboraram para uma visão holística e centrada na criança. Montessori (2007) destaca a necessidade de um ambiente harmonioso, preparado para a diversidade, que respeite o ritmo natural de aprendizagem de cada criança e promova a descoberta ativa, a curiosidade e a autonomia. Malaguzzi, fundador da abordagem *Reggio Emilia*, defende pedagogias onde a criança é vista como um sujeito competente, detentora de múltiplas linguagens de expressão e protagonista do seu desenvolvimento cognitivo, social e pessoal (Edwards et al., 2012). Perante isto, é importantíssimo compreender a EPE como o primeiro patamar de um percurso educativo contínuo, que cria condições para o florescimento da identidade, da autonomia e da participação ativa da criança, sempre numa lógica de respeito mútuo, diálogo intercultural e valorização das diferenças. Trata-se, assim, de uma etapa decisiva, não apenas para o bem-estar presente da criança, mas também para a formação de futuros cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com os valores democráticos.

Para que os objetivos da EPE, aludidos anteriormente, sejam eficazmente alcançados, é primordial que o ambiente educativo seja organizado de forma a promover tranquilidade e harmonia, criando condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança. A disposição do espaço e a seleção criteriosa dos materiais pedagógicos assumem um papel crucial neste processo, pois influenciam diretamente a qualidade das interações da comunidade educativa e das aprendizagens (Reis & Parente, 2019).

É de extrema relevância mencionar a importância do ato de brincar, enquanto facilitador do desenvolvimento infantil, pois através da atividade lúdica as crianças adquirem aprendizagens diversas de forma natural, sem se aperceberem desse processo; simultaneamente, “estão a desenvolver competências no âmbito do “saber-ser” e “saber-fazer”” (Sarmiento et al., 2017, p. 42). Estes momentos constituem oportunidades únicas de crescimento, dado que “os

benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa: motora, cognitiva, emocional e social” (Neto, 2020, p. 39).

Neste contexto, a EPE deve basear-se num currículo emergente e inclusivo, que integre experiências, curiosidades e descobertas das crianças, garantindo-lhes participação ativa. Tal abordagem requer uma observação participante e sistemática por parte do educador, conferindo voz a cada criança e estruturando o processo, por exemplo, através da MTP: desde a identificação de um problema, análise dos conhecimentos prévios, organização das ações até à descoberta de soluções, mantendo os alunos envolvidos. Destaca-se, também, a relevância do PASEO (Martins et al., 2017), como instrumento orientador da prática pedagógica, articulando um ciclo contínuo de ação-reflexão que apoia a organização do ambiente educativo, a definição de estratégias e a sistematização da avaliação, em consonância com os princípios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e da pedagogia da infância.

Além destes documentos orientadores, os educadores podem orientar-se ainda através de modelos curriculares que melhor se adequem ao grupo, às necessidades e interesses, ao contexto educativo e com os quais o educador se identifica. Ao longo da PES, a educadora recorreu ao modelo *HighScope* na planificação das atividades e na organização do espaço educativo. Criado por David Weikart, este modelo assenta numa perspetiva construtivista, segundo a qual a criança constrói o seu conhecimento de forma ativa, através da interação com o meio e das experiências vividas. Valoriza a aprendizagem através do ciclo “planificar-fazer-rever”, no qual as crianças planeiam as suas ações, executam-nas e, posteriormente, refletem sobre elas, estimulando a autonomia, a iniciativa e a autorregulação (Hohmann & Weikart, 1997). O espaço encontra-se organizado em áreas específicas, pensadas para proporcionar diferentes experiências e favorecer a exploração autónoma. O papel do educador é o de facilitador, observando, escutando e intervindo de forma intencional, ao mesmo tempo que assegura um ambiente estruturado e estimulante, capaz de apoiar aprendizagens significativas e o desenvolvimento global da criança (Hohmann, 2011).

Deste modo, trata-se de um papel multifacetado, que implica a conceção, implementação e avaliação do currículo, através da planificação e organização do ambiente educativo, bem

como da dinamização de atividades e projetos adequados ao grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, anexo I). Este perfil carece que o/a educador/a possua qualificações e saberes pessoais, culturais e sociais, bem como um profundo conhecimento do desenvolvimento infantil, aliado a valores de respeito e atenção pelas crianças (Marta & Lopes, 2014). Nesta perspetiva, educar na infância não se resume à preparação para etapas futuras, mas sim ao reconhecimento da infância como uma etapa plena de sentido e valor em si mesma (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). A prática pedagógica deve, assim, ser orientada por princípios de escuta, participação e co-construção do conhecimento, respeitando o ritmo, as expressões e os interesses de cada criança. Esta pedagogia defende ambientes educativos onde se valoriza a experiência, a comunicação simbólica, o brincar livre e a exploração, assumindo a criança como protagonista das suas aprendizagens, num contexto relacional que privilegia a afetividade, a ética e a democracia (Caeiro & Correia, 2021).

A ação educativa deve ser fundamentada em práticas contínuas de observação, registo, reflexão e avaliação. A observação constitui um instrumento fulcral para que o educador conheça as necessidades e interesses das crianças, enquanto o registo e a documentação pedagógica permitem analisar criticamente e interpretar os dados recolhidos, possibilitando a reformulação das práticas e incentivando a autorreflexão no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Este processo cíclico, dinâmico e interativo de observação, planificação, ação e avaliação permite ao educador justificar e fundamentar a sua prática, garantindo aprendizagens significativas que se alinham com os objetivos educativos estabelecidos.

Por outro lado, a planificação das atividades deve ser flexível e passível de mudanças, permitindo adaptações que respondam às necessidades do grupo e às experiências vivenciadas. A documentação pedagógica, por sua vez, deve ser vista como um recurso valioso para a partilha de saberes e o diálogo colaborativo entre educadores, promovendo o desenvolvimento profissional e a reflexão conjunta sobre a prática educativa.

No que refere à organização do ambiente, esta deve possibilitar ao educador criar contextos de socialização que integrem todos os intervenientes educativos, assegurando aprendizagens contextualizadas e significativas. À luz disso, torna-se essencial proporcionar experiências

diversificadas, estruturando o espaço e os materiais de forma intencional, com o objetivo de estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Cada área de interesse deve favorecer uma progressão nas aprendizagens, introduzindo ao longo do ano novos espaços e recursos que desafiem os grupos e correspondam aos seus interesses, necessidades e preferências (Silvino, 2024).

Neste contexto, a seleção dos materiais deve basear-se em critérios de qualidade, funcionalidade, durabilidade e valor estético, privilegiando, sempre que possível, materiais reutilizáveis e naturais. Esta abordagem estimula a imaginação e a criatividade dos indivíduos e sensibiliza para o valor da sustentabilidade e da consciência ecológica (Azevedo, Silva & Pereira, 2002). Para além disso, a arrumação dos materiais deve ser realizada pelas crianças, através do ciclo “escolha-uso-arrumação”, incentivando a responsabilidade e a cidadania, e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da organização pessoal, competências fundamentais para a sua vida futura (Lopes da Silva et al., 2016).

Já no que diz respeito à avaliação na EPE, esta assume um carácter essencialmente formativo, centrando-se no acompanhamento sistemático e na melhoria contínua dos processos educativos, em detrimento de qualquer classificação. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), compete ao educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua própria prática pedagógica, o ambiente educativo e os métodos utilizados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Esta orientação reforça a avaliação como instrumento de reflexão crítica e de ajuste das práticas educativas, visando aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança. Sob esta perspetiva, a coerência entre planificação, ação e reflexão torna-se determinante, sendo assegurada por práticas sistemáticas de observação e documentação pedagógica. Estas permitem acompanhar individualmente o percurso de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, conferindo à avaliação formativa um papel regulador e promotor, sustentado por princípios de equidade, inclusão e escuta ativa, reconhecendo a criança como protagonista do seu processo educativo (Cardona et al., 2021).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É extremamente relevante que os docentes conheçam o contexto educativo em que se inserem, de modo a desenvolverem uma prática educativa bem organizada e fundamentada. Desta maneira, os profissionais de educação conseguem potenciar o ambiente educativo, promovendo o desenvolvimento das crianças, considerando os seus interesses, gostos e necessidades.

O presente capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos. O primeiro apresenta a caracterização da instituição. Os segundo e o terceiro subcapítulos dedicam-se à descrição dos grupos em que decorreu a PES, nas valências de EPE e 1.º CEB. No quarto subcapítulo, a mestranda expõe a Metodologia de I-A que sustentou a intervenção pedagógica desenvolvida. Este subcapítulo é indispensável, uma vez que as dimensões do ambiente educativo são importantíssimas para o desenvolvimento humano, entendido como “um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O agrupamento que contemplava a instituição cooperante onde se desenvolveu a PES era de cariz público e localizava-se na Área Metropolitana do Porto. Integrava cinco estabelecimentos de ensino com valências entre a EPE e o 3.º CEB: um Jardim de Infância; duas Escolas Básicas com EPE e Ensino do 1.º CEB; uma Escola Básica com 1.º CEB e a Escola-Sede com 2.º e 3.º ciclos.

O agrupamento tinha como princípios orientadores o desenvolvimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos; a inovação como meio de assegurar a melhoria das aprendizagens; a promoção do trabalho colaborativo e da construção de comunidades profissionais de aprendizagem; a

valorização da escola pública e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo; a humanização das escolas do agrupamento; a promoção de uma educação inclusiva e equitativa; e a valorização da dimensão ética de toda a comunidade escolar.

O edifício onde decorreu a PES era composto por três pisos. No piso 0 encontrava-se um recreio amplo, virado para o Parque da Cidade, que incluía uma zona coberta, com jogos pintados no pavimento e um cesto de basquetebol. Neste piso situava-se, também, o ginásio da escola. O primeiro piso albergava sete salas de atividades destinadas à EPE, cinco salas de aula destinadas ao 1.º CEB, instalações sanitárias para cada valência, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, um parque infantil destinado à EPE e instalações sanitárias para adultos. No segundo piso encontravam-se dezasseis salas de aula destinadas ao 1.º CEB. Num nível intermédio, num edifício ligado ao anterior por escadas e rampas, situavam-se a sala dos professores, a mediateca, os gabinetes do(a) psicólogo(a) e do(a) médico(a)/enfermagem, a biblioteca, uma área técnica e de atendimento, a cantina, o auditório e uma sala de apoio ao mesmo.

Relativamente ao corpo docente da instituição, este era constituído por vinte e cinco professores: catorze docentes do 1.º CEB, sete da EPE, uma professora de Inglês, uma docente de Robótica e duas professoras responsáveis pelo apoio educativo. A escola contava ainda com um conjunto diversificado de profissionais que asseguravam o funcionamento regular e o apoio à comunidade educativa. Ao nível dos assistentes operacionais, estavam ao serviço catorze profissionais no 1.º CEB e dezoito no contexto da EPE, incluindo assistentes operacionais e assistentes técnicas. No que respeita aos técnicos especializados, a instituição contava com a colaboração de um animador sociocultural, duas psicólogas pertencentes ao agrupamento, bem como de uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional, igualmente integradas no referido agrupamento. Adicionalmente, colaborava um terapeuta da Câmara Municipal desta cidade, cuja intervenção, de carácter pontual, se destinava ao apoio de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

A escola dispunha de uma diversidade de espaços organizados para responder às necessidades pedagógicas, administrativas e de apoio à comunidade educativa. Estavam disponíveis três salas para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), quatro salas

de Ciências, três salas de Informática (uma das quais funcionava como sala de aula), uma sala de Música, bem como salas específicas para reuniões, apoio individual e trabalho colaborativo entre docentes. A presente instituição contava, também, com três espaços destinados à Componente de Apoio à Família (CAF), duas salas de arquivo e quatro arrecadações.

Para além da estrutura física e dos recursos humanos, a escola beneficiava da colaboração ativa de membros da comunidade. Entre estes, destacavam-se a Associação de Pais, os Bombeiros Voluntários de Gaia e o Parque Biológico, que dinamizava atividades no Parque da Cidade. A instituição mantinha, igualmente, protocolos com diversas entidades, nomeadamente a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, contribuindo para alargar e enriquecer a sua oferta educativa.

O horário de funcionamento da escola estava organizado de forma a garantir um acompanhamento contínuo e estruturado das crianças ao longo do dia. Um projeto desenvolvido por uma associação de solidariedade, em parceria com a autarquia, assegurava a receção das crianças a partir das 7h30m, proporcionando um acolhimento adequado antes do início das atividades letivas. No 1.º CEB, as aulas decorriam entre as 9h00m e as 15h30m, sendo, posteriormente, asseguradas atividades no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da CAF, até às 19h30m. As AEC, realizavam-se entre as 16h00m e as 17h30m e incluíam Expressão Física, Laboratório da Criatividade e Oficina da Música. Eram dinamizadas por professores contratados pela Câmara Municipal, com o acompanhamento da coordenadora e da equipa da Gaia Aprende+, garantindo um complemento educativo de qualidade no final do dia escolar. Na EPE, o horário letivo variava consoante os grupos: quatro funcionavam entre as 8h30m e as 15h00m, enquanto três funcionavam das 9h00m às 15h30m. Após este período, as crianças integram as AAAF, coordenadas no âmbito do programa Gaia Aprende+. Estas atividades eram dinamizadas por assistentes técnicas na EPE, por professores das AEC e assistentes da associação no 1.º CEB, assegurando um acompanhamento pedagógico e lúdico até às 19h30m. Este modelo garantia uma resposta educativa integrada, adequada às necessidades das famílias e promotora do desenvolvimento global das crianças.

No que respeita à visão da instituição, esta consistia em promover o desenvolvimento integral do aluno, apostando na formação de cidadãos autónomos, críticos e solidários, preparados para intervir num mundo em constante mutação, num caminho de descoberta do Eu e do Outro, contribuindo para a construção de um projeto de vida humanizado e feliz (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2025). A sua missão principal consistia em garantir o sucesso dos alunos “numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p.12). Esta missão tinha como lema: integrar realidades distintas, considerando a heterogeneidade dos alunos e dos agregados familiares, assegurando igualdade de oportunidades para todos; unir esforços e vontades de toda a comunidade educativa em torno de finalidades comuns; formar para o desenvolvimento integral dos alunos, de acordo com as suas potencialidades e aspirações; incluir todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, promovendo estratégias diversificadas de educação e formação que favorecessem uma plena inclusão (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2025).

Pretendia-se que os valores subjacentes ao projeto educativo assentassem em três grandes áreas – Qualidade, Integração e Cidadania. Estes eram partilhados por toda a comunidade, orientando-a nas ações desenvolvidas e preparando cidadãos com valores estruturantes da sociedade e competências para o seu desenvolvimento integral. Eram entendidos como características éticas expressas em atitudes, condutas e comportamentos, refletindo a relação entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º

CEB

O percurso da PES iniciou-se na vertente do 1.º CEB, numa turma do 2.º ano do Ensino Básico, frequentada por vinte e quatro crianças — treze do sexo masculino e onze do sexo feminino —, com idades entre sete e oito anos. Não existiam alunos com NAS, embora quatro apresentassem hiperatividade. A maioria dos discentes era de nacionalidade portuguesa, exceto seis crianças: quatro brasileiras, uma colombiana e uma inglesa. Quatro alunos

evidenciavam fragilidades em determinadas áreas, mas não estavam abrangidos por quaisquer medidas especiais.

A observação sistemática e participante permitiu, como refere Estrela (1994), compreender os interesses, necessidades, dificuldades, ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos, elementos que orientaram as planificações realizadas. Tratava-se de um grupo heterogéneo bastante vivo, curioso e criativo, interessado em conhecer e compreender o mundo envolvente. Os discentes demonstravam particular interesse por livros, leitura e audição de histórias, promovido pela docente cooperante através da requisição de livros da biblioteca e do cantinho da leitura existente na sala. Para além destas preferências, evidenciavam interesse por países, atividades tecnológicas, música, jogos e tarefas em grupo.

As principais dificuldades observadas na turma centravam-se, sobretudo, na área de Português, com especial incidência na ortografia, e na área de Matemática, particularmente na resolução de problemas. Para responder a estas necessidades, o par pedagógico, em estreita colaboração com a UC de Investigação em Educação, promoveu diversas atividades integradoras que contemplaram o trabalho ortográfico e a resolução de problemas matemáticos, conforme descrito no capítulo 3, procurando colmatar estas problemáticas. Tratava-se de uma turma bastante competitiva, pelo que se percebeu, por vezes, uma certa falta de empatia e respeito pelo outro. Neste sentido, tendo em consideração os Princípios, a Visão, os Valores e as Áreas de Competência presentes no PASEO (Martins et al., 2017), a diáde deu particular atenção a este aspeto ao longo da PES.

No âmbito dos projetos desenvolvidos, destacou-se a participação do presente grupo no projeto Heróis da Fruta, uma iniciativa destinada a sensibilizar as crianças para a importância do consumo diário de fruta, promovendo hábitos de alimentação saudável desde a infância. Neste contexto, os alunos foram desafiados a criar quadras alusivas ao tema, articulando escrita e criatividade com a consciencialização para comportamentos benéficos à saúde. A docente recorria ao Método das 28 Palavras como estratégia de introdução e consolidação de novo vocabulário, fomentando uma aprendizagem estruturada e sequencial da leitura e da escrita. Complementarmente, integrava frequentemente momentos de regulação emocional

e motora através da abordagem *Move To Learn*, mobilizada para restabelecer a tranquilidade e o foco dos alunos após períodos de maior agitação. Paralelamente, no âmbito das práticas colaborativas do Departamento do 2.º ano, implementava-se a resolução de um problema matemático mensal, com vista ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolução de problemas e da comunicação matemática dos alunos.

A sala de aula encontrava-se cuidadosamente organizada de modo a promover a cooperação, a autonomia e o bem-estar das crianças, refletindo uma intencionalidade pedagógica centrada na participação ativa dos alunos. A disposição do espaço privilegiava o trabalho em grupo, estando os alunos distribuídos por seis grupos cooperativos, compostos por quatro elementos cada. Esta disposição permitia o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, favorecendo também a diferenciação pedagógica. Cada grupo tinha uma caixa que continha as placas dos nomes dos grupos, os denominados "copos cooperativos", as recompensas relativas a trabalhos já realizados, e as pulseiras que assinalavam as funções de cada membro da equipa: secretário, porta-voz, controlador do tempo e capitão do silêncio, incentivando, assim, a responsabilidade partilhada e a gestão eficiente do trabalho em grupo. O espaço físico dispunha de condições que promoviam o bem-estar e a funcionalidade, nomeadamente através da existência de uma banca com lavatório, que facilitava a higiene diária, e de várias janelas que permitiam a entrada de luz natural, criando um ambiente luminoso e propício à concentração e ao conforto das crianças.

Entre os espaços de maior relevância emocional e pedagógica destacava-se o "Cantinho da Leitura", onde livros, jornais e revistas, trazidos pelas próprias crianças ou pela docente, estimulavam o gosto pela leitura e a curiosidade intelectual. Neste espaço situava-se também o "Pote das Emoções", instrumento de educação emocional, onde os alunos eram incentivados, diariamente, a refletir sobre os seus sentimentos, registando emoções e, voluntariamente, respetivas justificações. O pote permanecia acessível ao longo do dia, permitindo a expressão emocional em diferentes momentos, e, sempre que possível, a docente lia alguns registos no final do dia, promovendo discussões em grupo sobre as emoções partilhadas, as suas causas e estratégias de gestão, contribuindo para a empatia, autorregulação e para um clima de segurança afetiva.

Na parte posterior da sala encontrava-se um placar extenso, destinado à exposição dos trabalhos individuais e cooperativos dos alunos, valorizando os seus percursos de aprendizagem e estimulando o sentimento de pertença e reconhecimento pelo esforço e envolvimento de todos. A sala estava igualmente equipada com diversos recursos tecnológicos que promoviam um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, incluindo um quadro branco, um quadro interativo sem projetor funcional, um computador fixo e colunas de som. Paralelamente, cada aluno dispunha de um computador portátil, utilizado tanto nas atividades presenciais como em casa. Este conjunto de dispositivos tecnológicos contribuía de forma significativa para a implementação de práticas pedagógicas mais atrativas, interativas e motivadoras, favorecendo o envolvimento dos alunos, bem como a compreensão dos conteúdos, a concentração, a criatividade e a participação ativa (Quadros-Flores et al., 2011).

No que respeita à organização da rotina diária, não existia uma estrutura fixa replicada todos os dias. No entanto, ao nível semanal, verificava-se a realização de momentos regulares previamente definidos. À segunda-feira, a turma frequentava uma sessão de Robótica, que contribuía para o desenvolvimento do pensamento computacional. À terça-feira, realizava-se uma aula de Educação Física, dinamizada pela docente cooperante, incentivando a motricidade global, o espírito de equipa e hábitos de vida saudável. A turma contava, ainda, com o acompanhamento de uma professora especializada, que se deslocava à sala duas vezes por semana — às segundas e quartas-feiras — permanecendo cerca de uma hora e meia em cada dia. Esta docente assumia um papel determinante no apoio pedagógico individualizado, direcionando a sua intervenção especialmente para quatro alunos com maiores fragilidades na adaptação ao ritmo e às exigências escolares. A sua presença permitia implementar estratégias diferenciadas e ajustadas às necessidades destes discentes, contribuindo de forma significativa para a promoção da equidade, inclusão e sucesso educativo.

No que refere à gestão do tempo diário, as atividades letivas iniciavam-se às 9h00m e prolongavam-se até às 10h30m. A esta hora iniciava-se o intervalo da manhã que terminava às 11h00m. Posteriormente ocorria 15 minutos de pausa, dentro da sala de aula, para os alunos lancharem. Daí até às 13h00m decorriam as aulas. Após o almoço, que se estendia até

às 14h30m. O período das aulas da tarde era retomado até às 15h30m. Em seguida, alguns alunos participavam nas AEC.

As interações na sala revelavam um ambiente positivo e harmonioso, proporcionando tranquilidade e bem-estar às crianças, o que favorecia a aquisição de aprendizagens significativas. “Há professores que criticam muito e elogiam pouco, com medo de perderem a sua autoridade” (Estanqueiro, 2010, p.25), sendo a professora cooperante um bom exemplo de que estes dois aspetos não estão estritamente ligados. A docente era empática, e estava sempre atenta às necessidades e aos gostos das crianças, o que, conseqüentemente, possibilitava um clima saudável e de segurança. Adotava uma postura de incentivo e melhoria pessoal, valorizando o *feedback* e a crítica construtiva, estimulando a autoestima do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Ribeiro (2020) sublinha a importância do *feedback* para o aluno e para a regulação das aprendizagens, permitindo ao professor informar sobre o desempenho, identificar progressos e sinalizar áreas que necessitam de melhoria, orientando o percurso formativo de cada aluno. O ambiente descontraído criado pela docente, que respeitava o tempo e os interesses das crianças, conferia leveza ao dia escolar. O professor ensina não apenas conteúdos curriculares, mas também através das suas atitudes quotidianas, servindo de modelo para os alunos (Estanqueiro, 2010). A postura acessível e disponível da docente facilitava a construção de uma relação de proximidade e colaboração com os encarregados de educação da turma. A comunicação entre os diferentes intervenientes educativos ocorria de forma regular, recorrendo a diversos meios, como a plataforma *Google Classroom*, o *email* e o contacto presencial. Esta interação constante favorecia o estabelecimento de um clima de confiança mútua, no qual os familiares se mostravam recetivos e disponíveis para colaborar nas atividades escolares, evidenciando o seu envolvimento no percurso educativo dos alunos.

Por fim, importa destacar que os momentos de interação e reflexão com a professora cooperante mostraram-se de grande relevância, possibilitando um crescimento significativo ao nível do conhecimento e da partilha de estratégias e metodologias adequadas à turma em questão. A colaboração da docente foi imprescindível para ultrapassar as dificuldades sentidas, compreender melhor algumas especificidades do grupo, proceder com maior

facilidade às adaptações necessárias e, sobretudo, responder de forma adequada às necessidades dos alunos.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE

A PES em contexto de Pré-Escolar desenvolveu-se com um grupo formado por vinte crianças, treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Na sala, as crianças eram, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, com exceção de dois meninos: um santomense e outro brasileiro.

No grupo havia um par de irmãos gémeos (dois rapazes) e algumas crianças com NAS, nomeadamente: uma menina com síndrome de Cornélia de Lange; dois meninos com Perturbação do Espectro do Autismo; outro com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), inscrito nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), devido a um atraso significativo de desenvolvimento global; e um menino em situação oncológica, que, por esse motivo, atrasara a matrícula no 1.º CEB. O RTP é um documento que sustenta decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que o menino em questão, o G., beneficiava de terapia ocupacional na escola, bem como de “Movimente” e “Musicoterapia”, no âmbito do projeto da Câmara Municipal denominado “GAIAaprende+i (inclusão)”. Ainda nesse projeto, o A.P. (menino com Perturbação do Espectro do Autismo) usufruía de sessões de “Movimente” e de Hipoterapia (terapia com cavalos); já a I. (menina com síndrome de Cornélia de Lange) participava em sessões de “Musicoterapia” e, igualmente, de “Movimente”. Importa, ainda, referir que o B. (menino com adiamento da matrícula) frequentava terapia ocupacional na escola, enquanto a I., o A.P. e o M. (menino com Perturbação do Espectro do Autismo não verbal) usufruíam de terapia da fala e ocupacional fora do contexto escolar.

Ao longo da PES, a díade teve em atenção estas particularidades, planeando ações pedagógicas equitativas e promotoras do desenvolvimento de todos. Alinhado com este ideal, e incentivando à ZDP de Vygotsky, privilegiou-se um ambiente de interações entre crianças mais e menos competentes, potenciando uma construção conjunta de saberes, em que as

crianças assumiam o papel de protagonistas na aquisição de conhecimentos (Pereira et al., 2018).

No que respeita à caracterização do grupo, é fulcral mencionar que, de um modo geral, este se mostrava interessado, motivado, perspicaz, autónomo e curioso. Contudo, observaram-se alguns conflitos em situações de partilha, bem como dificuldades em esperar pela sua vez, manifestando-se em interrupções frequentes do discurso dos colegas e em obstáculos na concretização de atividades em grupo. O grupo demonstrava particular interesse pelas artes plásticas, pelos jogos de tabuleiro e de construção (como os *legos*), pela visualização de vídeos, pela audição de músicas e de histórias, assim como pela exploração do espaço exterior. É de realçar o contacto regular que mantinham com os espaços exteriores, considerados potenciadores de aprendizagens e, sobretudo, de felicidade (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, o recreio da escola revelava-se pobre em termos de estímulos, uma vez que se tratava apenas de um espaço amplo de cimento, sem oportunidades diferenciadoras para as crianças.

Estes aspetos foram verificados durante o período de observação, considerado um momento crucial para o conhecimento do grupo, para a criação de laços com as crianças e com a comunidade educativa, bem como para a compreensão do ambiente educativo e das dinâmicas da sala de atividades. Como defende Oliveira-Formosinho (2013), a observação realizada a cada criança e o conhecimento do grupo constituem “a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente, e para a construção da prática na sala de atividades” (p. 61). Assim, foi possível compreender diversos aspetos do funcionamento da sala, nomeadamente as rotinas, cuja relevância se evidencia no facto de transmitirem segurança e tranquilidade às crianças.

Todos os dias da semana se iniciavam às 9h00m, com o planeamento do dia, conversas informais (os “bons-dias”), e a exploração das diferentes áreas de expressão (nomeadamente, a expressão oral e musical). Entre as 9h30m e as 10h30m desenvolviam-se atividades pedagógicas orientadas, nas quais eram abordadas as diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE. Às 10h30m o grupo ia à casa de banho (higiene) e, de seguida, realizavam o lanche da manhã (na sala de atividades ou já no exterior). Após o lanche, as

crianças tinham atividades livres no espaço exterior até às 11h00m. Das 11h00m às 12h30m prosseguiam as atividades e projetos, planeados e desenvolvidos de acordo com os gostos e interesses das crianças. Seguia-se o intervalo de almoço, que decorria entre as 12h30m e as 14h00m. O período da tarde acontecia das 14h00m às 15h30m, terminando com a reflexão do dia (a aprendizagem realizava-se através do ciclo “planificar-fazer-rever”, segundo o modelo *HighScope*, tal como aludido anteriormente). As atividades incluíam a exploração livre e espontânea das diferentes áreas da sala, valorizando o ato de brincar em diferentes momentos do dia, uma vez que “a importância da escola na formação de futuros cidadãos não é nenhuma brincadeira, mas permitir que haja tempo e espaço para as crianças brincarem também é um assunto muito sério” (Neto, 2020, p. 24). O dia terminava às 15h30m, altura em que algumas crianças regressavam a casa com as famílias, enquanto a maioria permanecia nas AAAF. Esta organização do tempo não era, em momento algum, desprovida de intencionalidade pedagógica. Como salientam Lopes da Silva et al. (2016), “as vivências destas diferentes unidades de tempo permitem que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (p. 27).

Através da observação direta foi possível, ainda, compreender a organização dos espaços e dos materiais. A sala em questão caracterizava-se por ser um espaço retangular, amplo, luminoso e esteticamente agradável, onde as crianças se sentiam seguras e familiarizadas. A sua organização promovia diferentes dinâmicas de trabalho e interação, integrando elementos de referência para o grupo, como o aquário com o peixe da sala, o tapete central destinado a atividades coletivas e o placar com os nomes das crianças, utilizado para a distribuição de tarefas e para a afixação das atividades desenvolvidas. Na parede oposta encontravam-se instrumentos de rotina, nomeadamente o calendário, o quadro do tempo, o registo de presenças, o quadro das estrelas (relacionado com o comportamento), as datas de aniversário e os colares de chefe, atribuídos diariamente a uma criança, responsável, por exemplo, pela contagem do grupo e pela supervisão da arrumação das áreas no final do dia.

O espaço encontrava-se organizado em áreas de interesse diversificadas (tal como referido anteriormente): biblioteca, garagem, zona do computador, casinha, área de pintura, zona dos

legos e espaço das ciências — denominado “Descobrimdo” — que a educadora cooperante procurava valorizar devido ao gosto manifestado por si e pelo grupo. Estas áreas asseguravam a visibilidade e a mobilidade entre diferentes espaços, favorecendo a autonomia das crianças. Ao mesmo tempo, permitiam que estas brincassem tanto individualmente como em interação com os pares, criando oportunidades para aprendizagens diversificadas. Tal como defendem Hohmann & Weikart (1997), “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p. 164). Neste sentido, a organização da sala permitia à criança explorar, experimentar e participar em atividades significativas, respeitando os seus interesses e ritmos de desenvolvimento.

Já, na organização dos materiais, estes encontravam-se expostos em sítios que as crianças conseguissem chegar autonomamente, dando-lhes liberdade para utilizar e descobrir os mesmos. Os materiais eram diversificados e, na sua maioria, identificados, não existindo objetos perigosos que pudessem colocar o grupo em risco. Estavam também presentes diversos objetos recicláveis, como caixas e rolos de cartão, evidenciando a importância dos materiais recicláveis, sensibilizando para a política dos 3 R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e explorando as diferentes potencialidades pedagógicas destes recursos. Oliveira-Formosinho (2007) salienta que a organização dos materiais constitui uma das primeiras formas de intervenção do educador, sendo imprescindível que o ambiente seja agradável, seguro e promotor do desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças. Importa referir que, no final de todas as atividades, as crianças arrumavam os materiais utilizados nos respetivos lugares, com o auxílio do adulto sempre que necessário. As tecnologias integravam-se igualmente como recursos para aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social, sendo utilizadas regularmente, quer para ouvir histórias e músicas, quer para visualizar vídeos lúdicos. As crianças podiam ainda recorrer ao computador durante os momentos de atividades livres, sob supervisão de um adulto, utilizando aplicações de desenho, pintura ou jogos educativos.

Quanto às atividades e projetos da sala, estes iam ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo, considerando as suas características e seguindo os documentos orientadores. As atividades foram cuidadosamente planeadas pela educadora, de modo a desenvolver as aptidões físicas, intelectuais e sociais das crianças, alinhando-se, por um lado, com as suas

capacidades, interesses e dificuldades, e, por outro, apresentando desafios que abordassem as diferentes áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. Importa salientar que todas as propostas eram concluídas pelas crianças de acordo com o seu ritmo individual, sem obrigatoriedade de terminarem simultaneamente. A título de exemplo, o G., que frequentemente revelava alguma indisponibilidade para iniciar as atividades nos momentos previstos, beneficiava do tempo e do espaço necessários para reconhecer a importância das tarefas e compreender as vantagens da sua realização, o que se traduzia, posteriormente, na concretização e conclusão das propostas de forma mais atenta e motivada.

Ao longo do semestre de estágio, a sala integrou o Projeto de Departamento da EPE, intitulado “Cidade dos Sonhos”, que tinha como objetivos promover o conhecimento da comunidade envolvente e sensibilizar para a importância da proteção do meio ambiente, incentivando as crianças a adotarem atitudes responsáveis, sustentáveis e socialmente conscientes desde os primeiros anos.

Durante a fase de observação participante, a d'íade registou sistematicamente as suas observações, permitindo uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. Como referem Lopes da Silva et al. (2016, p. 13), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” sobre as interações pedagógicas. Neste contexto, tornou-se possível compreender a forma como a educadora cooperante geria o grupo e mediava diferentes situações, nomeadamente os momentos de conflito. A educadora promovia a interação de toda a comunidade educativa com as crianças da sua sala, permitindo que todos — incluindo a d'íade — interagissem livremente com as mesmas. A equipa educativa demonstrava simpatia e sensibilidade perante cada elemento do grupo, estabelecendo vínculos sólidos de confiança, segurança e respeito. Importa salientar que estas interações promoviam o desenvolvimento do pensamento e do diálogo, garantindo que cada criança tivesse voz e pudesse pronunciar-se sobre interesses, curiosidades e opiniões. Desta forma, respeitava-se a criança e, principalmente, a sua singularidade, pois “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12).

Por fim, é importante realçar a importância da inclusão das famílias no processo de desenvolvimento das crianças, em consonância com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner, segundo a qual “para perceber o desenvolvimento humano (...) devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou nos sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve” (Papalia et al., 2001, p. 14). A interação entre família e comunidade assumia, assim, um papel central, contribuindo para o sucesso pessoal, educativo e social das crianças e para a sua inclusão, promovendo uma aprendizagem holística. Como referem Lopes da Silva et al. (2016), cabe ao/a educador/a fomentar estas relações, aproveitando as potencialidades daí decorrentes e priorizando o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, a educadora cooperante incentivava o envolvimento das famílias de diversas formas, mantendo-as informadas sobre as temáticas exploradas diariamente, enviando registos fotográficos e convidando-as a participar em atividades com o grupo na escola.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ser professor, numa sociedade marcada por transformações constantes em todos os níveis (sociais, culturais e políticos), claramente influenciada pela era da tecnologia, apresenta-se um desafio deveras complexo. “O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos” (Hargreaves, 2000, citado por Flores, 2017, p. 2).

A metodologia adotada durante a PES foi a I-A, num paradigma fenomenológico interpretativo, que se caracteriza por valorizar a prática e a reflexão, possibilitando a melhoria da ação pedagógica (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia caracteriza-se por uma abordagem participativa e colaborativa de pesquisa, que investiga os fenómenos dentro de um contexto específico e tem por objetivo promover mudanças positivas ao solucionar problemas (Máximo-Esteves, 2008). Este método de pesquisa e intervenção valoriza a prática e a reflexão, viabilizando uma melhoria na ação pedagógica (Coutinho et al., 2009). De acordo com o modelo de Kemmis (1989), citado por Latorre (2003), a Metodologia de I-A desenvolve-se num processo circular e contínuo, identificando-se quatro fases: a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

A observação é vista como a “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p. 29). Esta observação deve ser atenta, pormenorizada, cuidada, sistemática, participante e direta, possibilitando uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). No decorrer da PES recorreu-se à observação natural, que consiste na observação direta dos comportamentos e acontecimentos quando estes ocorrem e à medida que decorrem, focada na interpretação dos fenómenos e nos significados que lhes são atribuídos pelos participantes; aliada à observação participante, que, por sua vez, pressupõe interação com os intervenientes do contexto em causa. Desta maneira, pode-se constatar que o processo é exigente e requer prática, todavia, fornece informações de grande qualidade que “difícilmente poderiam ser alcançadas sem se envolver de forma emocional (...) [em] experiências em tempo real (...) [sem] necessitar que alguém lhe conte” (Gómez et al., 1999, p. 166). De facto, a observação revelou-se fundamental; contudo, é igualmente importante apresentar os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados ao longo de todo o processo de estágio. Estes recursos permitiram à mestranda registar as observações de forma sistemática, nomeadamente através do diário de formação, dos guiões de pré-observação, das narrativas colaborativas, das gravações de áudio e vídeo, bem como dos registos fotográficos.

A fase seguinte, destinada à planificação, é caracterizada como essencial para o sucesso da prática pedagógica. A mesma deve assumir um carácter flexível, possuindo sempre um fio condutor, “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Esta deve: ser construída de uma forma articulada entre a prática e a teoria; realizada colaborativamente; e contemplar processos e técnicas apropriadas às situações (Diogo, 2010). É crucial que tenha em conta os interesses das crianças e das famílias, escutando-as e valorizando-as, permitindo, deste jeito, ir ao encontro da inclusão de todos os intervenientes no ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Terminada esta fase, segue-se para a ação, que transpõe os momentos planeados para a prática. Estes momentos devem ser concretizados cuidadosamente e de forma reflexiva pelo

docente, de modo a desenvolver uma participação mais ativa por parte dos alunos, capaz de produzir mudanças (Schön, 2000). É essencial abordar as dimensões do planeamento e da ação, não só por serem etapas do processo de I-A, mas pelo posicionamento adotado pela mestranda ao longo do PES, procurando planear e agir com as crianças e não para as crianças (Monteiro et al., 2017). Escutar a criança, conferindo-lhe liberdade e oportunidade de expressão para que tome decisões, valorizando as suas orientações para o processo de aprendizagem, no qual se assume como sujeito e agente, são orientações claramente expressas nos documentos orientadores (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à última etapa da metodologia de I-A, a reflexão, Nóvoa (1992) defende que, a mesma, deve ser colocada em prática diariamente, pelos docentes, tratando-se de uma parte importante na formação dos mesmos. A reflexão é considerada um processo transversal, porque está presente antes, durante e após a ação, possibilitando ao docente que encontre estratégias que lhe permitem dar resposta a problemas que surjam durante a prática, de forma rápida e significativa para o contexto (Estrela, 1994).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação de natureza qualitativa apresenta cinco características fundamentais. Em primeiro lugar, o investigador constitui o principal instrumento de recolha e interpretação dos dados, sendo o ambiente natural a fonte direta da informação. Em segundo lugar, este tipo de investigação assume um carácter eminentemente descritivo. Em terceiro lugar, a atenção dos investigadores centra-se predominantemente no processo, em detrimento do produto final. Em quarto lugar, a análise dos dados realiza-se através de um processo indutivo, conduzido pelos próprios investigadores. Por fim, valoriza-se o significado atribuído aos fenómenos pelos participantes no estudo. Deste modo, o paradigma que sustenta este tipo de investigação é de natureza interpretativa, uma vez que o principal interesse dos investigadores qualitativos reside na compreensão dos significados construídos pelas pessoas, isto é, na forma como interpretam o mundo que as rodeia e as experiências que nele vivenciam (Merriam, 1998).

Oliveira-Formosinho (2008) refere que “invocar o professor investigador do currículo que desenvolve, é invocar uma sensibilidade emergente ao currículo contextualizado” (p. 31). Os docentes devem-se implicar no seu processo de aprendizagem ao longo de toda a carreira,

investigando sobre as suas práticas e partilhando-as com os seus colegas, assumindo a responsabilidade que tal autonomia exige. Neste sentido, os professores devem refletir criticamente sobre as suas práticas e, conseqüentemente, construir a sua identidade profissional (Nóvoa, 1992; Ribeiro, 2020). Vieira (2019), acrescenta que objetivo não é “fazer do ensino uma prática investigativa, o que significaria, muito provavelmente, prestar um mau serviço quer ao ensino quer à investigação” (p. 32), mas dotar os profissionais de capacidades investigativas e reflexivas para que problematizem o real, procurando soluções que apontam para a mudança (Coutinho, 2014).

Neste processo, Ribeiro (2020) defende a I-A colaborativa como potenciadora da construção de conhecimento que permite, dia após dia, que o autor (re)construa a sua identidade profissional, tendo esse conhecimento um “cariz emancipatório, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora” (pp. 36-37). Deste modo, a I-A é um processo imprescindível na educação, pois permite uma prática pedagógica reflexiva, que viabiliza a compreensão dos contextos, as interações proximais e os eventos específicos, a partir da observação direta. Em concordância com Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Sendo que o contexto é um lugar, ambiente físico, cultural ou histórico no qual um conjunto de condições e/ou circunstâncias influencia para a ocorrência e/ou compreensão de incidentes específicos (Coutinho et al., 2009).

Assim sendo, a professora estagiária durante a PES procurou desenvolver uma componente investigativa sob um ponto de vista crítico-reflexivo, de modo a ajustar e a melhorar as práticas educativas, recorrendo à recolha de dados. Além das narrativas reflexivas, individual e colaborativa, realizadas pela mestrande ao longo das práticas educativas, existiu uma reflexão partilhada com o par pedagógico, professora e educadora cooperantes e supervisoras institucionais, assumindo-se como um momento formador para a docente estagiária.

Concluindo, sublinha-se que a metodologia de I-A permitiu à mestrande articular a teoria e a prática, através de reflexões colaborativas transversais a todas as etapas deste processo, que contribuíram para enriquecimento pessoal e profissional da mesma (Caetano, 2019). É de

referir que ao longo da formação profissional foi sendo destacada a importância do socioconstrutivismo, muito presente no processo de I-A, numa *praxis* que se sustenta em valores éticos e deontológicos da Educação, declarados no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) (Oliveira-Formosinho, 2008; Vieira, 2019). Ressalva-se que esta metodologia consegue abrir horizontes para todos os seus participantes, mostrando que “não há um modelo de bom professor [e de práticas], mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação” (Estrela, 1994, p. 57).

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

Este capítulo apresenta a descrição, análise e reflexão crítica de práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências de ensino, à luz dos pressupostos teóricos previamente enunciados. O primeiro subcapítulo incide sobre o percurso educativo no 1.º CEB e o segundo sobre a EPE, respeitando a ordem cronológica do estágio. As atividades pedagógicas aqui relatadas centram-se na criança, numa perspetiva socioconstrutivista (Vygotsky, 2001), considerando os seus interesses, dificuldades e necessidades, e proporcionando experiências que promovem o desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Ribeiro, 2002).

3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

O percurso pedagógico desenvolvido na valência de 1.º CEB procurou seguir a MTP, anteriormente aprofundada no primeiro capítulo deste relatório. Com base em Morán (2015), a orientação de um docente experiente revela-se fundamental para o desenvolvimento do formando, uma vez que o confronta com novas situações e o apoia na superação dos desafios que surgem ao longo do percurso, promovendo, assim, a concretização dos seus objetivos. Neste sentido, a colaboração entre as mestrandas e a professora cooperante, pautada por um espírito de entreajuda e compromisso com a prática pedagógica, assumiu um papel determinante para o sucesso do trabalho desenvolvido. Esta articulação permitiu não só a consolidação de um percurso formativo mais reflexivo e fundamentado, mas também a identificação das principais potencialidades, gostos e fragilidades dos alunos, favorecendo um conhecimento mais profundo das suas dinâmicas individuais e do funcionamento da turma como um todo.

O projeto desenvolvido pela díade emergiu dos interesses e curiosidades manifestados pelos alunos relativamente a diferentes países, sendo igualmente motivado pela diversidade cultural presente no grupo-turma, resultante das várias nacionalidades representadas. Esta realidade constituiu um ponto de partida significativo para a construção de aprendizagens

contextualizadas, valorizando a interculturalidade e estimulando o respeito pela diversidade. Desta maneira, tratando-se de um tema do interesse das crianças, estas envolveram-se ativamente, assumindo o papel de protagonistas das suas aprendizagens, uma vez que as mestrandas privilegiaram a participação ativa, a criatividade e a autonomia, em consonância com os fundamentos da educação contemporânea, conforme referido no capítulo 1. Ao longo da fase de observação foi possível constatar, também, que, nos momentos de tempos livres, as crianças revelavam um interesse espontâneo e recorrente pela temática dos países. Com frequência, criavam jogos de forma autónoma, como, por exemplo, desafios em que desenhavam bandeiras para que os colegas adivinhassem a que país pertenciam. Para além disso, utilizavam um conjunto de cartas disponíveis na sala de aula, pertencentes a um jogo que incluía diversos países acompanhados das suas principais características — uma espécie de bilhete de identidade de cada local. Estas cartas eram manuseadas com assiduidade e entusiasmo, sendo comum observá-los a circular pela sala com as mesmas, partilhando informações e curiosidades entre si. Esta evidência veio reforçar, ainda mais, o potencial pedagógico da temática, dada a sua relevância e o seu significado para o grupo.

Em conformidade com os pressupostos anteriormente mencionados, o trabalho colaborativo e cooperativo foi estruturante da PES, especialmente nesta valência, dado que a turma se encontrava a desenvolver as suas aprendizagens segundo a AC. Desta forma, a díade recorreu a um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas com o intuito de promover a cooperação e o respeito entre os alunos como, por exemplo, a Metodologia Ativa de Rotação por Estações (Andrade & Souza, 2016), o método Pensar- Formar Pares- Partilhar e a Tutoria de Pares (Lyman, 1981; Topping, 2005). As planificações realizadas ao longo das intervenções tiveram como ponto de partida as necessidades, os interesses e as potencialidades demonstradas pelas crianças, procurando sempre articulá-los com os objetivos educativos definidos nos documentos orientadores de referência (cf. capítulos 1 e 2).

Ao longo da prática supervisionada no 1.º CEB foram explorados diversos países, nomeadamente: Portugal, Lapónia, Inglaterra, Brasil, Itália, e Estados Unidos da América. A abordagem a cada país centrou-se em aspetos distintivos e culturalmente significativos, como elementos patrimoniais, tradições e particularidades gastronómicas. Através desta exploração, procurou-se ampliar os conhecimentos dos alunos, colocando-os perante

contextos desafiantes e enriquecedores que incentivassem diferentes formas de pensar e agir, promovendo, deste jeito, uma aprendizagem mais abrangente e significativa sobre o mundo que os rodeia (Cosme, 2018). Neste enquadramento, o par pedagógico procurou fomentar aprendizagens globalizantes, potenciando uma articulação transversal entre as diferentes áreas do currículo e mobilizando saberes de forma contextualizada e significativa. Esta abordagem baseou-se na aplicação de metodologias e estratégias de natureza ativa, orientadas para dar resposta às necessidades específicas do grupo. Procurou-se, assim, atenuar algumas dificuldades previamente identificadas, particularmente no que respeita ao cumprimento de regras, à escuta e valorização das opiniões dos pares e à regulação do nível de ruído em determinados momentos. Em paralelo, foi valorizado o papel do discente enquanto sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, estimulando-se a autonomia, a reflexão crítica e o envolvimento nas aprendizagens.

Importa salientar que, as diversas planificações foram elaboradas entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, num trabalho colaborativo entre pares, dando vida às unidades de aprendizagem (UA) contextualizadas, que possibilitaram uma articulação integrada tanto entre as diferentes componentes do currículo, como com o conhecimento informal e/ou não formal do quotidiano dos alunos. A construção das UA é fundamental, pois promove uma “organização mais clara e objetiva do conhecimento, ao considerar a forma como os conteúdos podem ser trabalhados com os alunos, facilitando a ligação entre a realidade e o processo de ensino e aprendizagem” (Freschi & Ramos, 2009, p. 158).

Todas as planificações foram estruturadas em torno de um fio condutor que integrava as diversas atividades, impulsionando a articulação curricular e tendo as crianças como protagonistas das suas próprias aprendizagens. Assim, partindo das suas curiosidades e interesses, formulava-se uma questão-problema que orientava cada sessão, incentivando-as a explorar, descobrir e construir o seu próprio conhecimento. A cada país estava associada uma personagem específica que, atuando como mediadora, facilitava a transição entre os diferentes países. Estas personagens apresentavam desafios, pistas e orientações que conduziam os alunos à exploração de diversos aspetos culturais e geográficos de cada país.

3.1.1. PORTUGAL

A presente aula teve como questão-problema “O que caracteriza Portugal?”, centrando-se na exploração dos principais elementos distintivos do país, a gastronomia tradicional, a música e as danças típicas, entre outros aspetos culturais do interesse das crianças. Para fomentar a AC foram utilizadas duas estratégias: a Tutoria de Pares (Topping, 2005), onde os alunos em pares se ajudam na compreensão dos temas abordados, promovendo a colaboração e o esforço mútuo e a Roleta (Kagan, 1994) para a resolução de problemas matemáticos, uma dinâmica que desafiou os alunos a responderem a questões relacionadas com o tema de forma ativa, organizada, estimulando o pensamento crítico e a participação de todos.

No início do dia, procedeu-se à entrega de um bilhete de avião a cada aluno, com o intuito de dar início a uma viagem simbólica por Portugal. Este momento acompanhou todos os países, sendo que, à medida que viajavam, as crianças recebiam os bilhetes correspondentes a cada destino visitado (Figura 1). Estes bilhetes foram, posteriormente, organizados e arquivados no diário de bordo, o qual foi entregue aos alunos no final do projeto. Esta dinâmica despertou um interesse significativo por parte dos discentes, incentivando a sua participação ativa nas diversas intervenções propostas.

Figura 1

Exemplos de bilhetes



Com a entrega simbólica dos bilhetes de viagem para Portugal, tornou-se subentendido junto das crianças qual o país a explorar na aula. Após a descoberta do tema, foi apresentada a personagem representativa deste país, a Joana, que trouxe uma carta dirigida ao grupo, na qual solicitava que as crianças identificassem Portugal no mapa-mundo. A atividade culminou com a participação de um aluno, que assinalou Portugal com um *pin* no mapa utilizado ao longo de todo o projeto. Esta dinâmica contribuiu para consolidar a compreensão do grupo sobre a localização geográfica de Portugal, permitindo reconhecer que se trata de um país situado na Europa. Importa salientar que todos os alunos participavam em diferentes

momentos, uma vez que a díade registava os nomes das crianças à medida que estas se envolviam nas propostas, com o objetivo de garantir a participação efetiva de todos.

Após este momento inicial, procedeu-se ao levantamento das ideias dos discentes sobre o país em questão, culminando numa discussão em grande grupo baseada nas respostas partilhadas. Esta fase revelou-se de particular relevância, pois conferiu às crianças um papel ativo no processo de aprendizagem, valorizando as suas ideias e opiniões, o que se mostrou especialmente significativo nesta turma, caracterizada pelo gosto em partilhar vivências e pensamentos.

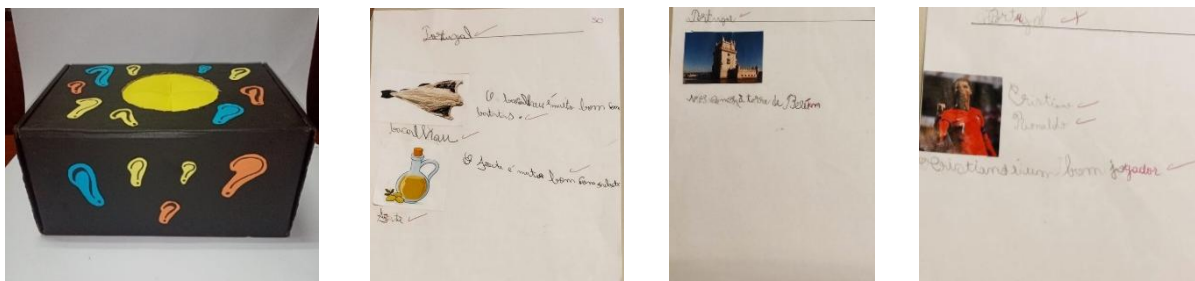
De seguida, as mestrandas organizaram um estendal com diversas imagens representativas de elementos culturais portugueses. Cada criança retirou uma imagem e apresentou-a ao grupo. Esta dinâmica teve como principal objetivo desenvolver competências comunicativas, promover a escuta ativa e criar um ambiente de partilha respeitosa, incentivando a liberdade de expressão e o respeito pelas diferentes opiniões e tempos de intervenção dos colegas. Na fase de reflexão da metodologia I-A, a díade apercebeu-se que a duração desta atividade deveria ter sido mais reduzida. Dada as características do grupo, constatou-se que foi difícil manter o foco e a atenção de todos os alunos ao longo das apresentações individuais, o que comprometeu, em parte, a eficácia da dinâmica. É importante referir que a fase de reflexão acontecia diariamente, de forma dialogada, após cada intervenção com a orientadora cooperante e as professoras estagiárias. Nesta fase também se incluem as narrativas colaborativas elaboradas após os momentos de diferentes UA. Estas são de tal forma importantes que através delas foram identificados pontos fortes e de melhoria.

Posteriormente, foi dinamizada uma atividade com recurso a uma “Caixa mistério” (Figura 2), que continha um conjunto de imagens de elementos culturais portugueses previamente explorados na atividade do estendal e já reconhecidos pelas crianças. Organizados em pares, os discentes retiravam uma imagem da caixa e colavam-na numa folha fornecida pelas mestrandas. A partir da imagem selecionada, e em contexto de Tutoria de Pares (Topping, 2005), foram desafiados a redigir uma legenda relativa ao elemento representado, bem como

a elaborar uma ou duas frases que estabelecessem uma relação com o mesmo, ajustando-se ao ritmo e às competências individuais de cada criança.

Figura 2

Caixa mistério e alguns dos trabalhos desenvolvidos



Este momento teve como objetivo central o desenvolvimento das competências de escrita, identificadas previamente como uma das principais fragilidades do grupo. Do ponto de vista curricular, esta proposta enquadrou-se no domínio da escrita das AE de Português do 1.º Ciclo, proporcionando aos alunos a produção de enunciados coerentes, com vocabulário e estrutura frásica ajustados à intenção comunicativa. Ao articular a escrita com temas do interesse dos alunos — neste caso, a multiculturalidade e elementos culturais portugueses — promoveu-se uma maior predisposição para a escrita criativa, superando a resistência habitual a este tipo de tarefas. Paralelamente, a atividade pedagógica alinou-se com as áreas de competência do PASEO, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, da interação em pares e de competências essenciais como comunicação, pensamento crítico e criativo, autonomia e relacionamento interpessoal (onde se inclui a cooperação). O trabalho em díades permitiu cultivar a responsabilidade partilhada, a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos colegas — aspetos fulcrais na construção de uma cidadania ativa e consciente.

Concluída esta atividade, a personagem da Joana regressou à sala de aula, trazendo consigo uma carta onde questionava os alunos sobre qual seria o seu doce preferido — referência a um pastel abordado na atividade anterior. Esta abordagem possibilitou aferir se os alunos preservavam na memória os elementos portugueses anteriormente explorados, contribuindo para a continuidade e coerência do percurso pedagógico, ao mesmo tempo que valorizava a escuta ativa e a atenção como elementos fundamentais do processo de aprendizagem. A partir desta questão, deu-se início a uma exploração dos pratos tradicionais da gastronomia portuguesa, recorrendo à observação de imagens ilustrativas, com o propósito de enriquecer

o vocabulário, bem como estimular o interesse pela cultura nacional. Este momento serviu de base para a atividade seguinte, intitulada “Os ingredientes mágicos de um bom pão com chouriço”, cuja conceção teve por base uma abordagem lúdico-pedagógica, valorizando a aprendizagem ativa e o trabalho cooperativo.

Cada grupo de trabalho cooperativo foi convidado a refletir sobre os ingredientes essenciais para a preparação do pão com chouriço, um alimento tradicional da gastronomia portuguesa. À vez, o porta-voz de cada grupo, após dialogar com os restantes colegas, sugeria um ingrediente da receita. Os mesmos foram, posteriormente, colocados numa “panela”, representada por um utensílio real, simulando o ato de cozinhar. Um cozinheiro (uma das crianças desta turma), presente na atividade, recolhia os ingredientes indicados pelos porta-vozes e encenava o processo de confeção. No final, realizou-se uma reflexão coletiva sobre os ingredientes propostos, avaliando a sua correspondência com a receita tradicional. Esta dinâmica promoveu o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa, da cooperação, do pensamento crítico e da tomada de decisões em grupo.

Ao nível curricular, esta prática articula-se com as AE de Estudo do Meio (1.º CEB), nomeadamente no eixo “Identidade pessoal e social”, ao favorecer o conhecimento das tradições alimentares portuguesas, e com as AE de Português, no domínio da oralidade, promoveu a partilha clara de ideias, a escuta ativa e respeitosa, bem como a capacidade de intervir de modo pertinente e adequado ao contexto comunicativo. Para além disso, a preparação conjunta da receita revelou-se um momento de motivação crucial para a atividade prática desenvolvida na semana seguinte: a confeção do pão com chouriço em contexto de sala de aula, com a colaboração de uma encarregada de educação. Esta experiência revelou-se fundamental para o reforço dos laços entre a escola e a família, promovendo um ambiente educativo mais coeso e significativo para os alunos. A mesma baseia-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky, que defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por mediação social, sendo a interação com adultos e pares mais experientes essencial para a construção do conhecimento (Vygotsky, 1978). A participação das famílias no ambiente escolar favorece a aprendizagem, ao inserir a criança num contexto em que as interações sociais impulsionam o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Deste modo, a

colaboração entre escola e família fortalece os vínculos afetivos e cria condições para aprendizagens contextualizadas e significativas.

Para dar continuidade à atividade, os alunos, organizados em pares, foram desafiados a resolver um problema matemático relacionado com o pão com chouriço, recorrendo ao método de AC, a Roleta (Kagan, 1994), com o intuito de apoiar as dificuldades identificadas neste tema (problemática explorada pela I-A, conforme mencionado no capítulo 2.1.1.). O enunciado foi inicialmente lido em grande grupo (Figura 3), seguindo-se a resolução em pares, com o apoio das estagiárias e da professora cooperante, solicitado com recurso aos copos cooperativos: o copo verde era colocado sobre a mesa quando o grupo trabalhava de forma autónoma e sem dificuldades; o amarelo assinalava a existência de dúvidas que estavam a ser resolvidas internamente, em colaboração entre colegas; e o vermelho indicava a necessidade de intervenção do adulto, uma vez que a dificuldade persistia e o grupo não conseguia prosseguir sozinho. A realização do problema em Tutoria de Pares (Topping, 2005), revelou-se importante porque permitiu uma aprendizagem onde os alunos “...se envolvem em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos” (Martins et al.,2017 p.25).

Figura 3

Identificação dos ingredientes e interpretação do enunciado do problema



Durante a intervenção, observou-se alguma falta de clareza instrucional, situação que não passou despercebida. Para colmatar esta dificuldade, recorreu-se intencionalmente às próprias crianças, seguindo uma progressão do concreto para o abstrato, em conformidade com o Método de Singapura — abordagem pedagógica desenvolvida pelo Ministério da Educação de Singapura, que privilegia a construção gradual do conhecimento através de experiências concretas, representações visuais e abstrações matemáticas.

Após reflexão, tal como descrito na narrativa reflexiva, concluiu-se que teria sido mais benéfico introduzir e orientar a leitura e a compreensão do enunciado desde o início, em grande grupo, tal como foi feito, mas com um maior apoio direto. Uma explicação inicial mais estruturada poderia ter facilitado a compreensão global dos pares, permitindo-lhes sentir-se mais seguros e orientados. Esta abordagem está alinhada com as ideias de Vygotsky (1978), que enfatiza a importância da mediação social no processo de aprendizagem, e de Piaget (1975), que destaca a construção ativa do conhecimento por parte da criança em interação com o meio. Desta maneira, e conforme referido nas AE de Matemática do 1.º CEB— especificamente para o 2.º ano de escolaridade —, “É da maior importância implicar os alunos no processo de aprendizagem, numa perspetiva de abordagem dialógica na construção de conhecimento. Proporcionar aos alunos o exercício da sua agência (iniciativa e autonomia) é essencial para a autorregulação da sua capacidade de aprender” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

Durante o período da tarde, a exploração incidiu sobre a música e as danças tradicionais portuguesas. Esta abordagem teve início com um levantamento de ideias prévias por parte dos alunos, recorrendo à visualização de imagens, vídeos e à audição de músicas típicas. Posteriormente, no ginásio, as crianças aprenderam a dança do Malhão e participaram em jogos tradicionais portugueses, nomeadamente o jogo do lencinho e o jogo da macaca. Estas atividades permitiram valorizar a dimensão lúdica da aprendizagem, reconhecendo o brincar como uma forma privilegiada de construção do conhecimento. Tal como defende Vygotsky (1978), o jogo simbólico e as interações sociais promovidas nas situações lúdicas potenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitindo-lhe construir significados e integrar saberes em contextos culturalmente relevantes.

Além disso, as atividades desenvolvidas encontram-se alinhadas com o PASEO, destacando a importância de uma formação integral que promova o desenvolvimento pessoal e social, valorizando a criatividade, o respeito pela cultura e a interação com os outros. Também a ENEC reforça a importância de práticas educativas que integrem a identidade cultural e a cidadania ativa, reconhecendo o brincar como uma linguagem universal promotora de inclusão, cooperação e consciência social.

Para encerrar o dia, tal como aconteceu em todas as intervenções, procedeu-se ao preenchimento das grelhas de autoavaliação e heteroavaliação pelos grupos cooperativos. Estas ferramentas assumem um papel fundamental enquanto estratégia de avaliação formativa, promovendo a autorreflexão, a responsabilização individual e o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos relativamente ao seu desempenho e ao trabalho colaborativo. Paralelamente, foi utilizada uma grelha de registo de comportamento e de pontuação dos grupos cooperativos, acompanhada por *feedback* contínuo ao longo do dia, o que contribuiu para a autorregulação da aprendizagem e para o reforço de comportamentos positivos no grupo (Figura 4).

Figura 4

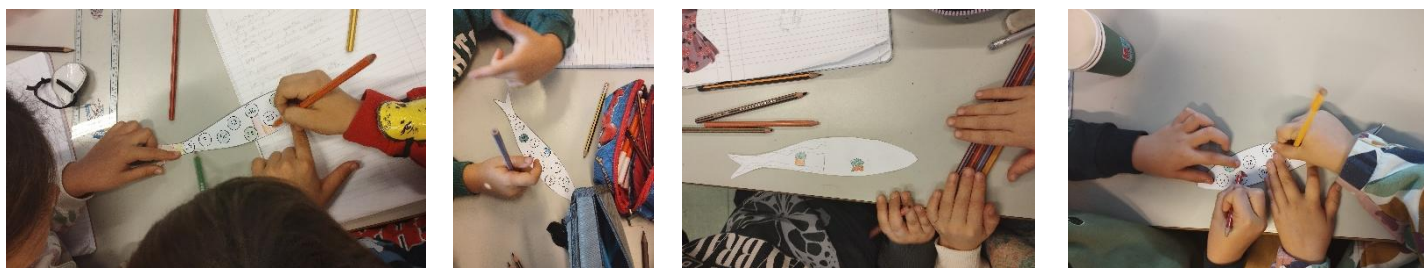
Exemplos de grelhas de autoavaliação e heteroavaliação, bem como de registo do desempenho em trabalho cooperativo



Para além das atividades realizadas neste dia, houve outros momentos dedicados a este país. Destaca-se, neste âmbito, um momento particularmente significativo que integrou a área da Matemática. Nele, os alunos foram desafiados a identificar e a pintar os números pares presentes num conjunto de números representados nas sardinhas — símbolo profundamente ligado à cultura nacional (Figura 5). Para além do exercício matemático, esta atividade possibilitou uma articulação com a cultura portuguesa, reforçando a interdisciplinaridade e a contextualização das aprendizagens.

Figura 5

Atividade das Sardinhas Numeradas



Após esta etapa, os alunos decoraram livremente as sardinhas, expressando a sua criatividade e gosto pessoal. Os trabalhos realizados foram, posteriormente, colocados no guarda-chuva

colaborativo construído ao longo do projeto, que ficou suspenso ao lado de outros já existentes na sala — como os dedicados à AC, metodologia previamente adotada, e ao projeto desenvolvido “Os Heróis da Fruta” (Figura 6). Esta atividade permitiu a valorização das Artes Visuais como meio de expressão individual e coletiva, reconhecendo o seu importante papel pedagógico no desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e da identidade pessoal e cultural dos alunos. Piaget (1975) defende que a expressão artística e o jogo simbólico são dimensões basilares na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança, potenciando o pensamento divergente, a imaginação e a comunicação de emoções.

Figura 6

Guarda-chuva do projeto e da AC, exposto na sala de aula



3.1.2. BRASIL

As atividades desta aula supervisionada centraram-se no Brasil, dando continuidade ao projeto. Tal como era habitual, o dia tinha início com um momento de partilha emocional através da dinâmica dos “Copos das Emoções”. Nessa atividade, os grupos cooperativos deslocavam-se até aos copos, onde cada criança colocava uma mola para indicar o seu estado: no verde, se se sentia bem; no amarelo, se estava mais ou menos; ou no vermelho, se não se sentia bem. Este momento inicial teve como principal objetivo desenvolver a consciência emocional dos alunos e proporcionar um espaço seguro de partilha. Sempre que surgiam molas no copo vermelho, os discentes tinham a possibilidade, caso o desejassem, de explicar ao grupo os motivos do seu estado. Seguia-se, então, uma discussão em grande grupo sobre estratégias para lidar com essas emoções, promovendo a procura conjunta de soluções e reforçando a entreaajuda e a empatia na turma.

De seguida, foi feita a leitura de uma carta deixada pela personagem Bianca, que retomava a temática ao Brasil — país que já tinha sido explorado numa aula anterior. Este recurso permitiu dar continuidade à narrativa construída com o grupo, mantendo o interesse e a ligação ao tema. Após a leitura, procedeu-se à visualização de uma apresentação interativa, recorrendo à plataforma online de *design* gráfico, *Canva*, onde foram apresentados e discutidos alguns dos principais símbolos do Brasil, como a bandeira, o samba e o Carnaval. A utilização das TIC revelou-se fundamental, uma vez que permitiu dinamizar a aprendizagem e captar a atenção dos alunos de forma envolvente e apelativa. O seu uso em contexto educativo não só desenvolveu competências digitais, como também favoreceu uma abordagem mais motivadora e significativa dos conteúdos (Valente, 2014).

Posteriormente, em grande grupo, realizou-se um breve momento de revisão para relembrar o conceito de sequência, com a apresentação de alguns exemplos. Após esta exploração inicial, as crianças foram desafiadas a construir as suas próprias sequências, recorrendo a imagens de símbolos do Brasil anteriormente explorados (Figura 7). A atividade podia ser realizada através do recorte e colagem de imagens disponibilizadas ou por meio de desenho livre. O objetivo consistiu em completar sequências iniciadas pela estagiária, sendo também possível criar novas sequências de forma autónoma no caderno diário.

Figura 7

Revisão do conceito de sequência, assim como a resolução das sequências propostas



Durante a realização da tarefa, os alunos contaram com o apoio das estagiárias e da orientadora cooperante. Para comunicar as suas necessidades, recorreram à estratégia dos copos cooperativos (Figura 8). Esta metodologia permitiu respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo a entajuda e incentivando a autonomia dos discentes.

Figura 8

Todo o material contido nas caixas dos grupos cooperativos, utilizado diariamente



Esta atividade matemática revelou-se especialmente significativa e enriquecedora, considerando que a turma, em geral, manifestava algum desconforto e insegurança nesta área do saber, evidenciando diversas fragilidades. Contudo, ao longo desta intervenção, foi notório o envolvimento e o entusiasmo de todas as crianças, que participaram com interesse e alegria. Esta observação levou a professora estagiária a refletir sobre o impacto positivo que abordagens mais lúdicas e contextualizadas podem ter na relação dos alunos com a Matemática. Verificou-se, assim, que a problemática inicialmente identificada no âmbito da I-A foi gradualmente atenuada, à medida que os alunos se mostraram mais confiantes e motivados para aprender.

A atividade seguinte iniciou-se com a apresentação de um exemplo introdutório, dinamizado através de uma pequena dramatização encenada pelas mestrandas. A encenação consistiu numa conversa telefónica entre duas personagens fictícias, uma situada em Portugal e outra no Brasil. Durante o diálogo, abordaram-se aspetos culturais e climáticos de ambos os países: a personagem em Portugal comentava o frio que se fazia sentir e mencionava elementos da cultura portuguesa, enquanto a personagem no Brasil descrevia o calor, os locais visitados e algumas particularidades da cultura brasileira. Após a dramatização, o texto do diálogo foi apresentado à turma com o objetivo de explorar e reforçar aspetos formais da escrita, como a pontuação adequada, a estrutura do diálogo e o uso das didascálias. Esta fase preparou os discentes, organizados em pares, para a criação dos seus próprios diálogos. Numa dupla, um aluno assumia a personagem em Portugal, fazendo perguntas e partilhando as suas ações, enquanto o outro representava a personagem no Brasil, descrevendo passeios, paisagens e pratos típicos que estava a conhecer.

Concluída a fase de escrita, cada par dramatizou o seu diálogo perante o grupo. Para tornar o momento mais envolvente e realista, foram disponibilizados alguns adereços simples como, por exemplo, cachecóis para representar o frio em Portugal e óculos de sol ou chapéus para ilustrar o calor do Brasil (Figura 9). Esta atividade permitiu desenvolver, de forma integrada, competências na área da expressão escrita, da oralidade e da educação artística, ao mesmo tempo que promoveu o trabalho cooperativo, a criatividade e o à-vontade das crianças.

Figura 9

Dramatizações das interações entre Portugal e Brasil



Importa referir que, num momento posterior de reflexão sobre a prática — nomeadamente através das narrativas colaborativas —, verificou-se que as estratégias utilizadas para explicitar a proposta de trabalho foram eficazes e diversificadas. A sequência metodológica adotada contribuiu significativamente para a compreensão da tarefa por parte dos alunos. Inicialmente, apresentou-se uma breve dramatização pelas professoras estagiárias, representando um diálogo entre personagens situadas em Portugal e no Brasil. Seguiu-se a leitura do texto dramatizado e, depois, os discentes foram organizados em pares para construírem os seus próprios diálogos, que foram posteriormente apresentados à turma.

A atividade permitiu desenvolver competências essenciais, como a autonomia, a criatividade, a comunicação e o relacionamento interpessoal. O trabalho em pares fomentou um ambiente de respeito, cooperação e ajuda mútua, contribuindo para o reforço da autoestima e da motivação dos alunos. Estas dimensões encontraram-se alinhadas com os princípios do PASEO, nomeadamente na formação de cidadãos responsáveis, críticos e colaborativos. Relativamente à estratégia de AC adotada — Pensar – Formar Pares – Partilhar (Lyman, 1981) — a mestranda considera particularmente adequada à natureza da atividade. Esta abordagem pedagógica promove a escuta ativa, o envolvimento gradual dos alunos e a construção partilhada do conhecimento, valorizando tanto a participação individual como a troca de ideias em grupo. Tal como defende Moreira (2019), este tipo de estratégias reforça o interesse dos alunos e favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

A reflexão evidenciou, ainda, a necessidade de destacar, com maior ênfase, aspetos previamente delineados no plano de aula, como o uso correto da pontuação, a organização das falas e a inserção das didascálias. Considerou-se também vantajoso que os alunos dramatizassem previamente o diálogo inicial apresentado pelas estagiárias, permitindo um contacto mais aprofundado com a estrutura e a linguagem, e estabelecendo uma base sólida

para a criação autónoma dos seus próprios diálogos. Além disso, seria pertinente tornar obrigatório o uso de uma ou duas didascálias em cada diálogo, possibilitando uma avaliação mais rigorosa da compreensão desta componente estrutural e da sua correta utilização durante a dramatização (não leitura).

Na segunda parte da manhã, dinamizou-se uma atividade em grande grupo, “Torneio em Equipas”, baseada numa estratégia de AC desenvolvida por Slavin (2014). Esta abordagem visa promover o envolvimento ativo de todos os alunos, a responsabilidade individual e o trabalho em equipa, através de uma dinâmica lúdica e pedagógica que favorece a interdependência positiva entre os elementos do grupo.

Cada equipa respondeu a um conjunto de perguntas relacionadas com o Brasil, abrangendo diferentes áreas de aprendizagem e níveis de dificuldade. As perguntas da caixa verde representavam um grau de dificuldade mais baixo e valiam 2 pontos; as da caixa amarela, de dificuldade intermédia, valiam 3 pontos; e as da caixa vermelha, de maior exigência, atribuíam 5 pontos (Figura 10). À vez, foram chamados os alunos responsáveis pelos diferentes papéis cooperativos — secretário, porta-voz, capitão do silêncio e controlador do tempo — para responderem às questões. À medida que os grupos iam respondendo, os pontos foram registados e, no final, procedeu-se à contagem total de cada equipa. Esta organização envolveu todas as crianças de forma equitativa, promovendo a partilha de responsabilidades, a colaboração e o respeito pelas funções de cada elemento. Salienta-se que, na maioria das situações, a soma dos pontos atribuídos aos trabalhos realizados em grupo cooperativo foi efetuada pelos próprios alunos, fomentando o sentido de responsabilidade e a autonomia na gestão da atividade.

Figura 10
“Torneio em Equipas”



Na parte da tarde, durante a aula semanal de Educação Física, foram promovidas diversas atividades de natureza lúdica e motora, destacando-se o jogo “O Rei Manda”. Posteriormente, na sala, as crianças preencheram grelhas de autoavaliação e heteroavaliação, avaliando tanto o comportamento individual como o desempenho do grupo, como decorria todos os dias. Para além disso, foi também registado o estado emocional de cada criança naquele momento, permitindo uma comparação com as emoções identificadas no início do dia.

Importa salientar que, considerando as características da turma e o interesse demonstrado pela Educação Física, se realizaram vários momentos relevantes nesta área. Destacam-se, em especial, dois acontecimentos ocorridos numa aula diferente, no ginásio da escola, e que tiveram grande importância para a exploração da tabuada do 2, evidenciando a interdisciplinaridade. Nestes momentos, os alunos trabalharam a Matemática, mais uma vez, de forma motivadora, envolvente e prazerosa.

O primeiro momento consistiu num jogo de apanhadinhas relacionado com a tabuada do 2, que permitiu consolidar conhecimentos matemáticos enquanto se trabalhava a concentração, o cálculo mental e o tempo de reação dos alunos. A mestranda responsável indicava uma operação, por exemplo “2 x 1”, e os alunos resolviam mentalmente a conta, chegando à resposta 2. A equipa correspondente a esse resultado ficava responsável por tentar “apanhar” os restantes colegas. Os discentes das outras equipas, com os números 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 e 20, tinham de fugir e alcançar as suas “casas”, representadas por 10 arcos com os números das respetivas equipas, sem serem tocados pelos que estavam a apanhar.

Outro momento pertinente, que se repetiu várias vezes ao longo do estágio, dentro e fora da sala de aula, foi a utilização dos momentos *Move to Learn* (Figura 11). Esta estratégia consistiu em breves atividades físicas concebidas para ajudar as crianças a recuperar a calma e a concentração após períodos de maior agitação, facilitando a transição para um estado de maior atenção e equilíbrio emocional.

Figura 11

Atividade dedicada à tabuada do 2 no ginásio e, posteriormente, uma sessão do Move to Learn



3.1.3. AULA REFERENTE AOS 6 PAÍSES

No âmbito da última intervenção pedagógica realizada durante o estágio, concretizou-se uma atividade de síntese, recorrendo à metodologia da Rotação por Estações (Andrade & Souza, 2016), com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Esta abordagem, centrada na aprendizagem ativa e cooperativa, envolveu a criação de seis estações temáticas, cada uma representativa de um dos países abordados. Os alunos, organizados em grupos cooperativos, circularam sequencialmente por cada estação, experienciando propostas de natureza lúdica, artística, linguística e cognitiva, concebidas de acordo com as especificidades culturais de cada país.

Na estação um, dedicada a Portugal, os discentes foram convidados a decorar corações de Viana e/ou sardinhas em cartão, previamente delineados. A atividade permitiu a utilização livre de diversos materiais — como tecidos, botões, papéis coloridos, lápis de cor, marcadores e tintas — promovendo a criatividade e a expressão artística individual, ao mesmo tempo que valorizava dois elementos representativos da cultura tradicional portuguesa.

Na estação dois – Lapónia – os alunos assistiram, inicialmente, a um vídeo informativo sobre a região, identificando depois um conjunto de adjetivos e nomes comuns relacionados com as imagens e informações visualizadas. Na segunda fase da tarefa, elaboraram e decoraram o “Diário de Viagem”, onde registaram curiosidades sobre a Lapónia, podendo recorrer a pequenas pesquisas no computador, incentivando assim a autonomia na recolha de informação e o uso adequado das TIC.

Na estação três, relacionada com a Itália, os alunos foram desafiados a resolver um problema matemático baseado na temática da *pizza* italiana. Utilizou-se uma roleta virtual que, aleatoriamente, indicava quatro ingredientes para a *pizza*. Com esses dados, os grupos tiveram de completar e resolver um problema relativo às quantidades necessárias para confeccionar *pizzas* para um determinado número de pessoas, explorando, em particular, a tabuada do 2 como exercício de cálculo multiplicativo.

Na estação quatro, dedicada aos Estados Unidos da América, os discentes trabalharam uma Folha Giratória (Kagan, 1994), método da AC referido no subcapítulo 1.3., composta por quatro propostas interdisciplinares. Uma consistia na ordenação alfabética de um conjunto de palavras e outra na resolução de problemas matemáticos. As restantes atividades abordaram as Artes Visuais — desafiando os alunos a criar um desenho alusivo a um elemento característico da cultura norte-americana, acompanhado da respetiva legenda — e a área do Português, através do preenchimento de palavras incompletas relacionadas com o país, completando as letras em falta.

A estação cinco – Inglaterra – desafiava os alunos a redigir uma carta ao Urso *Paddington*, personagem emblemática da literatura infantil britânica e figura escolhida pelas crianças para representar este país no âmbito do projeto. A atividade iniciou-se com a construção de um mapa de ideias, que apoiou a organização lógica dos conteúdos a incluir na carta. Posteriormente, as crianças passaram à redação do texto, respeitando a estrutura formal deste tipo de escrita — introdução, desenvolvimento e conclusão — favorecendo o desenvolvimento da expressão escrita em contexto significativo.

Por fim, na estação seis, do Brasil, os alunos participaram numa atividade de identificação de elementos culturais. Inicialmente, tiveram de identificar quatro imagens intrusas que não pertenciam ao universo cultural brasileiro. Posteriormente, jogaram o tradicional “Jogo da Memória”, procurando emparelhar imagens relacionadas com o Brasil, numa dinâmica que conjugava observação, concentração e aquisição de conhecimentos culturais (Figura 12).

Figura 12

Algumas das atividades realizadas na rotação por estações

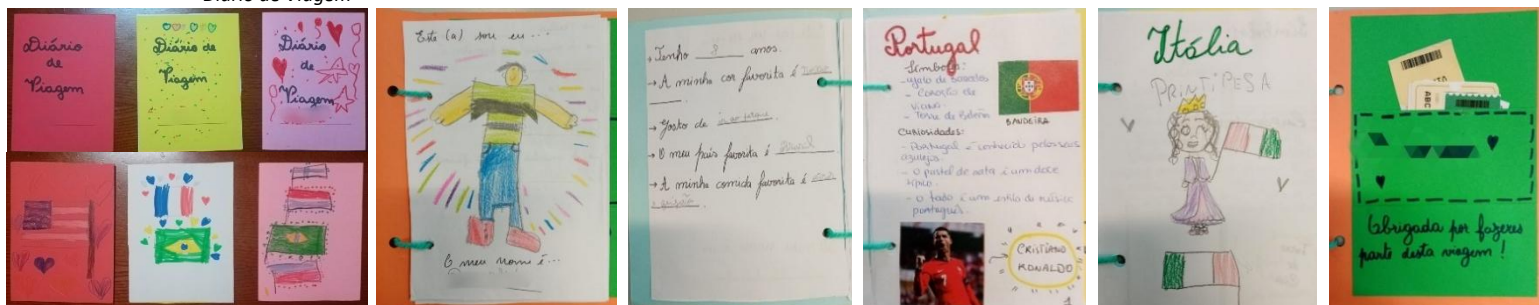


Esta intervenção revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo não só a consolidação de aprendizagens previamente adquiridas, como também a promoção de competências transversais como a cooperação, a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação em

grupo. O recurso à metodologia de aprendizagem por estações demonstrou-se particularmente eficaz, promovendo o envolvimento ativo das crianças em tarefas diversificadas e motivadoras, num ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo.

Importa salientar que, paralelamente à realização das atividades nas diferentes estações, foi concluído o preenchimento dos “Diário de Viagem” (Figura 13), que acompanharam a exploração dos seis países abordados no projeto. Estes diários tiveram uma dupla função: registaram, de forma individual e coletiva, a experiência vivida pelos alunos e serviram como meio de divulgação junto das famílias, permitindo-lhes acompanhar o percurso formativo das crianças. Desde o início do projeto, procurou-se promover uma relação de proximidade e corresponsabilidade com as famílias, integrando-as nas diferentes fases das atividades, através de questionários, informações regulares sobre o trabalho realizado e incentivo à sua participação sempre que possível. A divulgação do projeto estendeu-se ainda à instituição, uma vez que grande parte das produções dos alunos foi exposta em espaços exteriores à sala de aula, permitindo à comunidade educativa valorizar o envolvimento e o empenho das crianças ao longo desta experiência formativa e intercultural.

Figura 13
Diário de Viagem



3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NA EPE

Tendo sempre por base os referenciais teóricos e legais que sustentam a EPE (explorados no capítulo 1), a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio foi orientada por uma prática intencional e fundamentada, sustentada numa observação sistemática e contínua do

contexto educativo (analisado no capítulo 2). Esta observação permitiu recolher dados pertinentes e significativos que, em articulação com as OCEPE, serviram de alicerce à planificação das atividades, assegurando a promoção do desenvolvimento integral da criança — nas suas múltiplas dimensões — e a construção de competências transversais essenciais à sua formação pessoal, social e à preparação para a vida.

Importa destacar que todas as decisões pedagógicas resultaram de um processo de reflexão colaborativa e contínua entre o par de estágio e a educadora cooperante, sendo que a ação educativa se estruturou em consonância com o Projeto Curricular do Grupo (PCG), o Plano Anual de Atividades (PAA) para o ano letivo 2024/2025 e, naturalmente, com os princípios orientadores definidos pelas OCEPE. Esta articulação intencional e coerente entre a teoria, a observação do contexto e os documentos orientadores permitiu garantir uma prática educativa significativa, centrada na criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, incentivando um ambiente pedagógico estimulante, seguro e respeitador da individualidade de cada criança.

À semelhança do percurso pedagógico desenvolvido no 1.º CEB, a prática educativa implementada em EPE assentou na MTP e na abordagem I-A, promovendo a participação ativa das crianças e a construção conjunta do conhecimento. O projeto delineado para esta valência emergiu, igualmente, dos interesses e curiosidades manifestados pelas crianças, identificados durante a fase inicial de observação. Ao longo desse período, foi recorrente a manifestação de interesse pela temática do corpo humano, o que motivou, desde a primeira intervenção, a exploração deste eixo temático, procurando perceber se existia, de facto, uma vontade genuína por parte do grupo em aprofundar este conhecimento.

A partir desse momento, e tendo por base as interações estabelecidas com o grupo, desenvolveu-se uma primeira atividade exploratória que permitiu identificar as partes do corpo humano que suscitavam maior interesse por parte das crianças. Entre os elementos referidos destacaram-se a pele, o cérebro, os pulmões, o coração e o sangue, revelando-se como pontos de partida relevantes para o desenvolvimento do projeto, orientado pelos interesses genuínos do grupo. Todos estes elementos foram abordados de forma integrada, contudo, foi atribuído um maior destaque ao coração e ao sangue, por se revelarem os temas

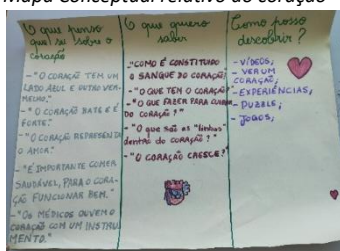
mais escolhidos e debatidos pelas crianças. Em articulação com estes conteúdos, procedeu-se também à exploração dos cinco sentidos, contextualizando a sua importância no funcionamento do corpo humano. Paralelamente, foram exploradas as diferenças físicas visíveis entre os indivíduos, como a altura ou a tonalidade da pele, numa perspetiva de valorização da diversidade e promoção da aceitação do outro. Foram ainda trabalhadas temáticas fundamentais relacionadas com o bem-estar físico e emocional, destacando-se a importância de uma alimentação equilibrada e da prática regular de exercício físico, como fatores essenciais para a manutenção da saúde e do bom funcionamento do organismo.

3.2.1. CORAÇÃO E SANGUE SAUDÁVEIS: BENEFÍCIOS DO EXERCÍCIO E DA BOA ALIMENTAÇÃO

Com base no interesse demonstrado pelas crianças em relação ao coração — uma das partes do corpo mais votadas para ser explorada —, procedeu-se à construção conjunta de um mapa conceptual, estruturado em três colunas: “O que sei?”, “O que quero saber?” e “Como quero explorar?” (Figura 14). Esta estratégia permitiu aceder aos conhecimentos prévios do grupo, identificar as suas curiosidades e interesses específicos, bem como compreender as formas pelas quais gostariam de abordar o tema. A elaboração deste instrumento assumiu um papel fundamental na organização do percurso de aprendizagem, possibilitando uma planificação intencional e significativa, centrada nas necessidades do grupo e promotora de um envolvimento ativo das crianças no processo educativo. Desta forma, garantiu-se que a exploração do órgão em questão fosse conduzida de acordo com uma perspetiva participativa, respeitando os princípios da pedagogia da escuta e da construção colaborativa do conhecimento.

Figura 14

Mapa Conceptual relativo ao coração



A partir deste momento inicial, desenvolveram-se diferentes atividades relacionadas com o coração e com outros componentes do corpo humano, que foram emergindo das intervenções, curiosidades e conversas informais das crianças. Como primeira abordagem, recorreu-se a um torso anatómico, recurso didático que facilitou a perceção espacial do posicionamento interno do coração. Durante a exploração, as crianças, com o apoio das adultas, compreenderam que o coração é um órgão localizado no peito que atua como uma bomba, responsável por impulsionar o sangue por todo o organismo, garantindo o seu adequado funcionamento.

De forma complementar, foram utilizados livros ilustrados e um vídeo educativo (Figura 15), que permitiram representar o coração de modo visual, tornando o processo de aprendizagem mais concreto, atrativo e significativo para o grupo. Paralelamente, foi discutida a importância da adoção de hábitos de vida saudáveis, emergindo a consciência de que determinadas práticas menos adequadas podem comprometer o bom funcionamento deste órgão vital. Esta atividade encontra-se alinhada com as OCEPE, na medida em que promoveu o desenvolvimento do conhecimento do mundo, valorizando a curiosidade natural das crianças, o pensamento crítico e a construção de saberes através da exploração e da experimentação (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 15

Pesquisa bibliográfica sobre o coração



Durante o desenvolvimento destas atividades, uma das crianças, o H., comentou: “Nós ouvimos o coração com um instrumento, no médico!”. Esta intervenção levou a dupla pedagógica a introduzir o termo estetoscópio, atendendo à curiosidade do grupo em conhecer o nome do instrumento referido. As crianças demonstraram interesse em experimentar o objeto, pelo que as educadoras estagiárias se comprometeram a trazê-lo para a sala, o que se concretizou num momento posterior.

Para encerrar a sequência de atividades, realizou-se uma reflexão em grande grupo, na qual se registaram, num cartaz coletivo, as principais funções do coração, bem como as medidas necessárias para a sua proteção. Este momento de sistematização permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do dia e reforçar a consciência da importância da adoção de estilos de vida saudáveis desde a infância. Em simultâneo, em pares, as crianças que manifestaram interesse realizaram um desenho alusivo ao tema explorado. Estes registos visuais, representativos da compreensão individual e coletiva, foram posteriormente integrados no cartaz final (Figura 16), que ficou exposto no exterior da sala de atividades, como forma de valorização das aprendizagens e de partilha com a comunidade educativa.

Figura 16

Elaboração do cartaz coletivo referente ao coração



Estes momentos contribuíram para aprendizagens significativas e ajustadas ao nível de desenvolvimento do grupo, uma vez que possibilitaram a exploração de aspetos relacionados com as ciências naturais, designadamente a compreensão do corpo humano e do funcionamento do órgão em questão. De acordo com as OCEPE, a exploração de fenómenos naturais e de questões relacionadas com a saúde constitui uma via fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico e para a construção de saberes articulados com a experiência quotidiana das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, esta abordagem favoreceu a curiosidade, a formulação de hipóteses e a mobilização de diferentes linguagens de expressão, como o desenho e o registo coletivo, contribuindo para a construção de uma relação ativa e significativa com o conhecimento. Paralelamente, esta prática foi ao encontro da intenção da educadora cooperante de fomentar o gosto pelas ciências e de enriquecer a área de ciências já existente na sala, conforme referido no capítulo 2.1.2., uma vez que a temática explorada se articulou diretamente com este domínio.

A opção pela organização do trabalho em pares ou em pequenos grupos constituiu uma estratégia pedagógica intencional, adotada com o objetivo de responder a fragilidades identificadas no grupo, nomeadamente a frequência de conflitos interpessoais e a dificuldade em cooperar de forma eficaz em dinâmicas de grande grupo. Esta opção permitiu ainda que crianças com maiores fragilidades fossem apoiadas por colegas que as pudessem auxiliar na realização das tarefas propostas. Todas as crianças que manifestaram interesse participaram na construção do cartaz, com exceção do M., criança com perturbação do espectro do autismo, não verbal. Ainda assim, importa salientar que o M. esteve envolvido na exploração do torso anatómico, com o apoio da assistente operacional, demonstrando elevado interesse em observar e tocar atentamente o material. Através desta organização em pares, promoveu-se um ambiente mais favorável à colaboração, incentivando a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos outros e a partilha de responsabilidades. Esta abordagem facilitou não apenas a realização das tarefas propostas, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais.

Posteriormente, dando seguimento ao que o estetoscópio permitia ouvir, emergiram questões como: “O que ouvimos?” ou “Ouvimos a mesma coisa em todas as pessoas?”. A partir destas questões, foi introduzida a temática do funcionamento dos batimentos cardíacos, que se manteve em exploração ao longo de vários dias. Numa primeira etapa, e de acordo com as preferências manifestadas pelo grupo (Figura 14), foi visualizado um vídeo demonstrativo dos batimentos cardíacos. Esta atividade possibilitou uma aproximação mais concreta e visual à realidade fisiológica do coração, promovendo uma compreensão mais aprofundada acerca deste órgão vital. Através da observação atenta do recurso audiovisual, as crianças compreenderam que o coração não mantém sempre o mesmo ritmo, o que permitiu dar resposta a uma questão central que emergiu da sua curiosidade natural: “O coração bate sempre à mesma velocidade?”. A utilização das TIC, já referida no capítulo 1.1., revelou-se uma mais-valia no processo educativo, ao facultar às crianças um contacto mais direto e visual com fenómenos científicos que, de outro modo, seriam abstratos, como o funcionamento dos batimentos cardíacos. As TIC assumiram um papel relevante enquanto recursos pedagógicos, na medida em que estimularam a motivação, a participação ativa e a construção de aprendizagens significativas, tornando os conteúdos mais acessíveis e próximos da realidade das crianças em idade pré-escolar. Jonassen (2010) corrobora esta perspetiva ao

afirmar que as tecnologias funcionam como *mindtools*, isto é, ferramentas cognitivas que permitem às crianças aprender com os meios tecnológicos, apoiando processos de exploração, descoberta e construção ativa do conhecimento.

Após a visualização do vídeo, promoveu-se um momento de diálogo coletivo, durante o qual foram escutadas atentamente as respostas e interpretações de todas as crianças. A partir das suas intervenções, foi possível explorar a ideia de quando os batimentos cardíacos se tornam mais acelerados ou mais lentos, compreendendo que variam consoante diferentes contextos e emoções. Para reforçar esta compreensão, recorreu-se a um livro previamente selecionado pela díade, que apresentava quadros ilustrativos representando, de forma analógica, as variações do ritmo cardíaco. Paralelamente, utilizaram-se torres construídas com peças de *Lego* como recurso complementar, permitindo representar visualmente os diferentes batimentos do coração — torres mais altas para ritmos acelerados e mais baixas para ritmos mais lentos (Figura 17). Esta representação visual possibilitou às crianças apreender, de forma concreta e acessível, as variações do batimento cardíaco em distintas situações, facilitando a interiorização do conceito e promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos através de uma abordagem lúdica.

Figura 17

Análise das diferentes variações do ritmo cardíaco



Ao traduzirem as suas ideias e conhecimentos em representações visuais, as crianças envolveram-se ativamente no processo de aprendizagem, demonstrando capacidade de reflexão, interpretação e apropriação pessoal e significativa dos conteúdos. Esta prática encontra-se em consonância com os princípios defendidos por Freire (1997), na medida em que valoriza a construção ativa do conhecimento, a experiência prévia das crianças e a sua participação crítica no processo educativo, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

Como forma de sistematizar e tornar visível a aprendizagem realizada, foi elaborado um cartaz, na qual as crianças representaram, através de desenhos, diversas situações do cotidiano que influenciam o ritmo cardíaco (Figura 18). Distinguíram aquelas em que os batimentos se tornam mais acelerados, como correr ou brincar, daquelas em que tendem a ser mais lentos, como dormir ou descansar.

Figura 18

Produção do cartaz sobre situações que afetam o ritmo cardíaco



Esta atividade permitiu não apenas reforçar os conceitos abordados, mas também valorizar a expressão gráfica das crianças como meio de comunicação e de construção de saberes. Tal prática encontra-se alinhada com as OCEPE que destacam a importância de promover experiências que favoreçam a representação, a exploração e a organização de informações sobre o mundo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a capacidade de expressão das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Num dia posterior, com o intuito de tornar mais perceptível a variação do ritmo cardíaco em diferentes contextos, foi dinamizada, no âmbito de uma aula supervisionada, uma atividade de Educação Física que integrou jogos de movimento e corrida, realizada no parque próximo da instituição (Figura 19). Esta proposta teve igualmente como finalidade sensibilizar as crianças para a relevância do exercício físico na promoção da saúde cardiovascular. Antes e após a realização dos exercícios, cada criança foi convidada a colocar a mão sobre o peito, de modo a sentir e comparar os batimentos do coração, identificando, de forma sensorial, os diferentes “ritmos” que este pode assumir consoante o nível de atividade física. Esta experiência prática possibilitou-lhes compreender, de forma concreta, em que situações o coração se encontrava mais acelerado ou mais lento, reforçando a relação entre exercício físico e saúde.

Figura 19

Atividade prática ao ar livre sobre variações da frequência cardíaca em diferentes níveis de esforço físico



À semelhança de outros momentos, valorizou-se o espaço exterior como recurso educativo, potenciando aprendizagens significativas. De acordo com as OCEPE, o contacto com o meio exterior favorece a exploração ativa, a vivência de experiências diversificadas e a relação com a natureza e a comunidade, constituindo um contexto privilegiado para o desenvolvimento integral da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

A reflexão decorrente desta atividade, conforme registado na narrativa colaborativa, evidenciou que se tratou de uma experiência particularmente enriquecedora, ao permitir que as crianças desenvolvessem uma perceção clara das variações das pulsações cardíacas em diferentes contextos, nomeadamente durante jogos de maior intensidade física e em momentos de relaxamento. Constatou-se um elevado grau de motivação, entusiasmo e envolvimento por parte de todas as crianças, fatores que contribuíram de forma significativa para o sucesso da experiência. Adicionalmente, a atividade evidenciou a importância do exercício físico e da interdisciplinaridade, ao articular conhecimentos sobre o corpo humano com o domínio da Educação Física. Esta área de conteúdo contribui para o “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43).

Importa destacar, ainda, que os jogos realizados no parque tiveram, uma vez mais, como propósito responder à necessidade de promover o desenvolvimento das competências de trabalho em grupo, identificadas como uma fragilidade no grupo. Todos os jogos propostos implicavam a colaboração e a cooperação entre as crianças, revelando-se, por isso,

particularmente pertinentes não só pela vertente motora que proporcionaram, mas também pelo contributo significativo na área das competências sociais.

Como forma de sistematização e prolongamento da experiência vivenciada, nos dias seguintes, foi elaborado, em grande grupo, um folheto informativo, ilustrado por fotografias e desenhos das próprias crianças (Figura 20). Neste material foram integradas sugestões de exercícios físicos e de hábitos saudáveis, com o objetivo de promover o cuidado com a saúde, nomeadamente o coração. A construção coletiva deste folheto permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos de forma participada e significativa, valorizando as ideias das crianças e incentivando a sua expressão criativa no âmbito da promoção da saúde. Este folheto foi enviado para as famílias, com o intuito de promover a partilha de saberes e incentivar a adoção de práticas saudáveis no quotidiano familiar. A sua distribuição teve ainda como objetivo reforçar a articulação entre o contexto educativo e o contexto familiar, reconhecendo o papel fundamental que a família desempenha no processo de aprendizagem das crianças. Ao envolver os cuidadores neste tipo de iniciativas, fomenta-se a continuidade das aprendizagens fora do ambiente escolar, promovendo a coerência entre os valores transmitidos na escola e as vivências em casa. A participação ativa das famílias contribui, assim, para a construção de uma rede educativa sólida e colaborativa, essencial para o desenvolvimento integral da criança (Silva, 2003).

Figura 20

Folheto sobre a importância do exercício físico



Para concluir a abordagem à temática do coração, e atendendo à curiosidade das crianças sobre a sua fisiologia, a equipa pedagógica desenvolveu atividades que integraram diferentes formas de representação. O ponto de partida consistiu numa conversa com o grupo, na qual se exploraram as conceções prévias sobre a forma e o tamanho do coração, esclarecendo-se que este apresenta, em média, o tamanho de um punho fechado. Esta abordagem permitiu

valorizar os conhecimentos prévios das crianças, constituindo uma base sólida para a construção de novas aprendizagens a partir das suas experiências (Piaget, 1972).

Com o intuito de dar resposta ao interesse manifestado pelo grupo (Figura 14) e em articulação com a planificação das atividades de descoberta, foi dinamizada uma atividade lúdica de montagem de *puzzles*. As peças foram previamente escondidas na sala de atividades, de forma a estimular as crianças a procurá-las e, posteriormente, a reuni-las no tapete, onde, em grande grupo, procederam à montagem dos dois *puzzles*. Após a conclusão, os *puzzles* foram colados numa cartolina, a qual permaneceu exposta no corredor da instituição, junto à entrada da sala. Este registo assumiu-se como testemunho da evolução do pensamento das crianças, estando organizado em três colunas: a primeira apresentava os desenhos que traduziram as conceções iniciais acerca da forma do coração; a segunda continha a representação científica do órgão, através dos *puzzles*; e a terceira reunia os registos visuais dos corações reais (de galinha e de porco) que as crianças observaram (Figura 21). A valorização da exploração ativa e da construção coletiva do conhecimento, mediada por materiais lúdicos, revela-se essencial na aprendizagem significativa em idade pré-escolar (Vygotsky, 1978).

Figura 21

Atividade de puzzle relacionada com o formato do coração, complementada pela observação de corações de porco e galinha



Com o objetivo de proporcionar um contacto direto com elementos reais, a d'ade levou para a sala corações de galinha e de porco, permitindo às crianças observar, comparar e questionar as diferenças de forma, textura, tamanho e cavidades. Esta atividade revelou-se particularmente envolvente e de grande entusiasmo para as crianças, pois valorizou a sua curiosidade e permitiu-lhes compreender, de forma concreta, conceitos abstratos. Esta abordagem esteve alinhada com os princípios pedagógicos defendidos por Malaguzzi (1998),

para quem a criança é um sujeito ativo, capaz de investigar e construir conhecimento a partir das suas próprias descobertas, sendo papel do educador proporcionar contextos ricos, diversificados e apelativos, que estimulem essa exploração.

Na sequência das observações realizadas sobre os corações, surgiu a questão do sangue, uma vez que, ao serem abertos pelas educadoras estagiárias, as crianças tiveram oportunidade de visualizar restos de sangue presente no seu interior. Este momento constituiu o ponto de partida para explorar uma nova componente do corpo humano. À semelhança do que havia sido desenvolvido relativamente ao coração, elaborou-se um mapa conceptual com o grupo (Figura 22), de forma a identificar os conhecimentos prévios, as curiosidades emergentes e as possíveis estratégias de exploração desta temática.

Figura 22

Mapa Conceptual sobre o sangue



Após concluído este primeiro momento, a díade, no dia seguinte, dinamizou uma dramatização recorrendo ao fantocheiro existente na sala, atendendo ao facto de o grupo revelar elevado interesse pela audição de histórias. Nesse contexto, foi encenada a narrativa “A Gotinha de Sangue” (concebida pelas educadoras estagiárias), com o propósito de proporcionar uma compreensão lúdica e pedagógica acerca da função dos principais constituintes do sangue. A dramatização, enquanto recurso didático, permitiu mobilizar a imaginação, a afetividade e a linguagem simbólica das crianças, potenciando aprendizagens significativas através do jogo e da interação (Vygotsky, 1978).

Através desta encenação (Figura 23), procurou-se explicar, de forma simples e adequada à faixa etária, que os glóbulos brancos são responsáveis pela defesa do organismo contra agentes patogénicos; os glóbulos vermelhos têm como função essencial o transporte de

oxigénio para todas as células do corpo; e as plaquetas desempenham um papel fundamental no processo de coagulação sanguínea e na cicatrização de feridas.

Figura 23

“A Gotinha de Sangue”



Esta atividade foi planeada como resposta direta às questões levantadas pelo grupo, durante a fase de levantamento das suas curiosidades sobre o sangue (Figura 22), pois é fundamental ir ao encontro do que as crianças desejam descobrir, mantendo o seu interesse e motivação. Tal como afirma Bruner (1997), a aprendizagem deve ser estruturada de forma a ser “culturalmente significativa, intelectualmente honesta e ao mesmo tempo adequada ao nível de desenvolvimento da criança” (p. 33).

Após a dramatização, promoveu-se um momento de diálogo e reflexão em grande grupo, no qual as crianças partilharam os conhecimentos adquiridos acerca do sangue e dos seus constituintes. Seguiu-se uma atividade de consolidação sob a forma de um jogo de verdadeiro ou falso, em que cada criança dispunha de dois cartões: um verde, assinalado com a letra “V” (Verdadeiro), e um vermelho, com a letra “F” (Falso). Importa referir que, neste momento, a I. e o A.P. beneficiaram do apoio da assistente operacional, em virtude das suas especificidades já descritas anteriormente (capítulo 2.1.2.). Paralelamente, o M. realizou uma atividade adaptada às suas características, na qual, na área da pintura, pintou uma gota de sangue com pincel e, nas mesas de atividades, explorou a técnica das bolas de sabão com corante vermelho (Figura 24). Esta atividade, inicialmente, planeada para a criança com perturbação do espectro do autismo não verbal, foi posteriormente replicada com as crianças que demonstraram interesse em a realizar. A diferenciação pedagógica, adaptando atividades às necessidades individuais das crianças, constitui uma estratégia central para promover a inclusão e a aprendizagem significativa (Tomlinson, 2008).

Figura 24

Atividade do M. (Diferenciação pedagógica)



Considerando o interesse manifestado pelas crianças e pela educadora cooperante na área das ciências, bem como a curiosidade do grupo em utilizar o microscópio — instrumento já conhecido, mas nunca antes explorado — e observar sangue (Figura 22), a díade organizou, no dia seguinte, uma visita à sala de ciências da instituição, espaço disponível tanto para a EPE como para o 1.º CEB. Nesta sessão, as crianças observaram, de forma ampliada, alguns dos principais componentes do sangue (Figura 25). Esta atividade revelou-se significativa por possibilitar aprendizagens em contextos diversificados, para além da sala habitual de atividades, constituindo uma prática de descoberta e interação com o mundo, promotora de curiosidade e pensamento crítico (Freire, 1996).

Figura 25

Observação do sangue ao microscópio



No mesmo dia, realizou-se uma atividade pedagógica dedicada aos Primeiros Socorros, dinamizada com a colaboração de um bombeiro convidado pelas estagiárias. Este momento valorizou, uma vez mais, a parceria entre escola e comunidade, reforçando a ideia de que a educação deve estabelecer uma ligação direta com a vida em sociedade (Dewey, 1916). Durante a sessão, o profissional apresentou o *kit* de primeiros socorros, esclarecendo as principais medidas de segurança a adotar relativamente ao corpo e os procedimentos básicos em situações de ferimentos ou pequenos acidentes. As crianças observaram os diferentes materiais, compreenderam a sua utilidade e desenvolveram conhecimentos essenciais para a sua segurança e bem-estar.

O bombeiro trouxe ainda estetoscópios, instrumento previamente referido pelas crianças e que despertava o seu interesse (Figura 26). Este momento gerou entusiasmo e curiosidade, permitindo-lhes ouvir os batimentos cardíacos dos colegas e relacionar a experiência com aprendizagens anteriormente exploradas. A participação ativa, expressa através de questões pertinentes, evidenciou não apenas o interesse do grupo, mas também o desenvolvimento de competências comunicacionais e de conhecimentos práticos sobre prevenção e atuação em situações de emergência. Deste modo, a atividade revelou-se enriquecedora, proporcionando aprendizagens diversificadas e contextualizadas.

Figura 26

Participação ativa da comunidade na sala de atividades



Nos dias seguintes, partindo das questões levantadas pelas crianças sobre a função do sangue nas análises clínicas e da explicação do bombeiro acerca da monitorização de indicadores como a glicemia, cuja manutenção depende de hábitos alimentares equilibrados, as educadoras estagiárias desenvolveram uma abordagem centrada na importância de uma alimentação saudável. Para tal, recorreram à Roda dos Alimentos, apresentando exemplos concretos de cada grupo (Figura 27), de modo a promover a compreensão da necessidade de uma dieta completa, variada e equilibrada. Procuraram, ainda, reforçar a importância de incluir todos os grupos alimentares na rotina diária, em porções ajustadas às recomendações. A utilização deste recurso pedagógico revelou-se eficaz na EPE, por constituir uma representação visual clara e acessível das diferentes categorias alimentares, permitindo às crianças desenvolver competências iniciais de literacia alimentar. Deste modo, fomentou-se a consciência crítica acerca da relevância de escolhas alimentares equilibradas para a promoção da saúde e do bem-estar (Direção-Geral da Saúde, 2016).

Figura 27

Roda dos Alimentos



De forma a tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, a atividade foi enriquecida com a audição de uma música relacionada com a temática. Este recurso revelou-se eficaz, uma vez que despertou entusiasmo e motivação no grupo, reforçando o interesse previamente demonstrado. A integração de estratégias lúdicas no processo educativo, como a utilização da música, favoreceu a interiorização dos conceitos e contribuiu para a construção de saberes de forma natural e prazerosa (Hohmann & Weikart, 1997).

No âmbito da exploração das Artes, foi introduzida a obra do pintor Giuseppe Arcimboldo, reconhecido pela criação de retratos a partir da composição de frutas, legumes e outros elementos naturais. A análise das suas pinturas permitiu reforçar a importância do consumo de frutas e legumes para a manutenção de um corpo saudável, em consonância com as recomendações da Roda dos Alimentos. Posteriormente, as crianças foram desafiadas a assumir o papel de “Pequenos Arcimboldos”, elaborando os seus retratos criativos com recurso a frutas e legumes previamente cortados pela educadora cooperante, pela assistente operacional e pela díade (Figura 28). No final, cada criança apresentou a sua produção ao grupo, distinguindo os recortes correspondentes a frutas e a legumes e explicando o critério que orientou a sua escolha.

Figura 28

“Pequenos Arcimboldos”



Importa salientar que, para a criança com perturbação do espectro do autismo não verbal, foi criado um alfabeto ilustrado com frutas e legumes, com o objetivo de promover a

correspondência entre as letras — um dos seus grandes interesses — e simultaneamente manter a motivação desta no âmbito da temática. Paralelamente, foi-lhe proposta a elaboração do seu autorretrato, utilizando tintas, recurso que despertava o seu interesse e entusiasmo (Figura 29).

Figura 29

Atividade da criança com transtorno do espectro do autismo não verbal



Nos dias subsequentes, no âmbito desta temática, a díade, em colaboração com o grupo, elaborou folhetos sobre alimentação saudável, que foram posteriormente distribuídos à comunidade no parque próximo da escola (Figura 30). Esta iniciativa, desenvolvida em grande grupo e acompanhada por adultos, permitiu às crianças partilhar com os presentes os aspetos que consideraram mais relevantes, destacando, na maioria dos casos, a receita confeccionada em sala com a colaboração de uma encarregada de educação. Este momento revelou-se particularmente gratificante para a díade, evidenciando a satisfação do grupo em partilhar resultados construídos a partir das suas próprias vivências e descobertas, promovendo aprendizagens significativas e a ligação entre escola e comunidade (Vygotsky, 2001).

Figura 30

Entrega do folheto sobre a importância de uma alimentação saudável



3.2.3. PARTILHA DE APRENDIZAGENS COM AS FAMÍLIAS

A partilha com as famílias realizou-se no último dia de estágio, iniciando-se com uma visita aos Bombeiros Sapadores de Vila Nova de Gaia, concelho onde se situa a instituição educativa. Considerou-se essencial realizar esta deslocação fora da escola, uma vez que as aprendizagens devem ocorrer em contextos reais e significativos. De acordo com Dewey (1938), a educação deve assentar em experiências autênticas, que promovam a articulação entre conhecimento teórico e prática, ampliando a compreensão do mundo pelas crianças.

Durante a visita, foi realizada uma atividade guiada, na qual foram apresentados os veículos de intervenção, os diferentes equipamentos e as instalações dos bombeiros (Figura 31). As crianças tiveram também a oportunidade de observar as diversas fardas utilizadas em diferentes situações de emergência, permitindo complementar e aprofundar os conhecimentos previamente adquiridos aquando da visita do bombeiro à sala de atividades.

Figura 31

Visita ao quartel dos bombeiros



Nesta manhã, as crianças experienciaram uma forma diferenciada de aprendizagem, evidenciando a importância, para as educadoras estagiárias, de promover saídas do espaço escolar que favoreçam o crescimento em comunidade e a exploração do meio envolvente. Esta saída enquadrou-se no projeto em desenvolvimento na sala, “A Cidade dos Sonhos”. Durante o percurso a pé até ao quartel dos bombeiros, foram retomados conceitos abordados pelas estagiárias, como a relevância da prática regular de exercício físico, a preservação ambiental através de comportamentos responsáveis, por exemplo, a correta separação de resíduos nos ecopontos.

Após a visita, realizou-se um piquenique no parque (Figura 32), com a participação das famílias, configurando um momento de grande relevância para todos os envolvidos. Esta

iniciativa fortaleceu a relação entre a escola e as famílias, proporcionando um espaço de partilha, diálogo e convívio. As crianças tiveram oportunidade de trocar alimentos preparados pelos familiares, interagir com os colegas e usufruir de momentos de brincadeira em contacto com a natureza, experiências reconhecidas como fundamentais para o seu desenvolvimento global (Lopes da Silva et al., 2016). Este momento revelou-se particularmente gratificante, não apenas pela visível satisfação das crianças, mas também pelo envolvimento dos adultos, que reforçaram o seu papel enquanto parceiros educativos. A interação positiva entre os contextos familiar e escolar mostrou-se determinante para o desenvolvimento saudável da criança, uma vez que a colaboração entre educadores e famílias contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem coeso, consistente e significativo (Bronfenbrenner, 2005). Desta forma, este momento contribuiu para a construção de laços afetivos sólidos, promovendo um sentido de comunidade e reforçando a importância das famílias como aliados fundamentais na educação e no bem-estar das crianças.

Figura 32

Piquenique realizado com a participação das famílias



Durante a tarde, as famílias deslocaram-se à instituição, onde puderam observar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto (Figura 33). No espaço exterior à sala de atividades, estava exposta a “Cidade dos Sonhos” de cada criança, acompanhada de mensagens alusivas à importância da preservação do meio ambiente, em articulação com o projeto promovido pelo Departamento de EPE do Agrupamento. No interior da sala, apresentavam-se os diversos temas explorados ao longo do projeto, nomeadamente pele, cérebro, pulmões, coração, sangue, bem como a relevância da prática regular de exercício físico e de uma alimentação equilibrada.

Figura 33

Divulgação às famílias



Ao longo das diferentes estações, as crianças tiveram oportunidade de partilhar os conhecimentos adquiridos, com o apoio da díade. Para complementar este momento, as mestrandas elaboraram um vídeo com fotografias, previamente autorizadas pelos encarregados de educação através da declaração de consentimento assinada no início do estágio, que retratou vários momentos vivenciados pelo grupo. Desta forma, as famílias puderam revisitar as aprendizagens realizadas ao longo dos últimos meses e observar a alegria expressa pelas crianças e pela equipa educativa durante todo o percurso.

Em síntese, estes momentos assumiram uma relevância particular, caracterizando-se por um ambiente de afeto, proximidade, colaboração e partilha genuína. Tal como evidenciou, por exemplo, a mãe do A.P., ao partilhar a sua perceção acerca deste dia:

De coração cheio com a alegria estampada na cara dos nossos filhos, nas nossas caras! A alegria contagiante da nossa Educadora, da nossa Auxiliar e o carinho que transborda das Estagiárias, que marcaram, sem dúvida, o percurso dos nossos filhos... Obrigada por nos permitirem fazer parte desta família!

METARREFLEXÃO

Ao concluir este percurso acadêmico, iniciado com a Licenciatura em Educação Básica e consolidado com o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, torna-se essencial refletir sobre o caminho percorrido. Ao revisitar este caminho, percebe-se como cada etapa foi um contributo essencial para a construção de um “quebra-cabeça” formativo, que, embora próximo de um resultado final, está sempre em construção.

A PES constituiu a experiência mais significativa desta trajetória, na medida em que possibilitou a articulação efetiva entre teoria e prática, permitindo vivenciar, em contexto real, as exigências e responsabilidades da profissão. Este período proporcionou não só a observação e a reflexão crítica, mas também a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, envolvendo a seleção de metodologias, estratégias e recursos de forma intencional e contextualizada. A colaboração com o par pedagógico, a equipa cooperante, os assistentes operacionais, as famílias e outros agentes da comunidade educativa revelou-se determinante, enriquecendo o trabalho desenvolvido e reforçando a consciência de que a educação é um processo partilhado, que se constrói em rede.

A vivência nos dois contextos possibilitou uma visão global e articulada do percurso educativo das crianças, destacando a importância de promover uma transição harmoniosa entre ciclos. Paralelamente, a gestão das dinâmicas de grupo, a planificação de atividades diferenciadas e a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo evidenciaram a importância da flexibilidade, da observação contínua e da adaptação das práticas às necessidades reais de cada criança.

Entre os principais desafios, destaca-se a gestão do tempo e dos conflitos. A planificação inicial nem sempre correspondia ao ritmo e às necessidades das crianças, o que levou a desenvolver uma maior sensibilidade para a importância da flexibilidade e da adaptação do trabalho pedagógico. Quanto à gestão de conflitos, compreende-se que não existe uma solução única, mas antes um conjunto de estratégias que devem ser ajustadas consoante a situação e as características de cada criança.

A metodologia de I-A foi um recurso essencial ao longo da PES, ao promover uma postura reflexiva e investigativa. A reflexão antes, durante e após a ação permitiu reavaliar práticas, identificar dificuldades e delinear alternativas mais eficazes. As reuniões com o par pedagógico, as professoras cooperantes e as supervisoras institucionais constituíram momentos de partilha fundamentais, pois possibilitaram a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a análise conjunta de estratégias educativas e a discussão de soluções para desafios observados na sala, promovendo a construção de conhecimento partilhado e o aprimoramento contínuo da intervenção educativa.

Ao longo desta etapa, tornou-se evidente que a docência vai muito além do ato de ensinar. Exige uma entrega profunda, uma escuta atenta às necessidades emocionais, sociais e cognitivas de cada criança, bem como um compromisso com a construção de ambientes educativos afetivos e estimulantes. Foi, também, durante este percurso que se percebeu a importância de manter uma postura de formação contínua, uma vez que a identidade profissional não se encontra finalizada, mas permanece em evolução constante, alimentada pela reflexão crítica, pela prática e pela investigação.

A mestranda conclui esta metarreflexão consciente de que a PES representou um marco transformador na formação, consolidando aprendizagens essenciais e potenciando competências que serão determinantes para a prática futura. As dificuldades encontradas foram transformadas em oportunidades de crescimento, e cada conquista, por menor que fosse, contribuiu para reforçar a confiança e a motivação para continuar a construir uma prática pedagógica intencional, colaborativa e centrada na criança. Se, por um lado, este momento final é marcado pelo sentimento de despedida, por outro representa o início de uma nova etapa, em que se assume o compromisso de continuar a refletir, a aprender e a crescer enquanto educadora e professora. Desta forma, a estagiária compromete-se a contribuir para uma educação inclusiva, enriquecedora e orientada para o crescimento integral de cada criança, valorizando a participação ativa de todos e com todos, num caminho onde se “Educa na Diferença e Cresce na Diversidade!”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). *Escola e cotidiano: Ensaios de sociologia da experiência escolar*. Porto Editora.

Afonso, A., & Oliveira, A. (2020). *Educação, colaboração e desenvolvimento profissional docente*. Educa.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão: Uma abordagem de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Almeida, L., & Fernandes, M. (2016). *Educação inclusiva e práticas diferenciadas: Respostas à diversidade na sala de aula*. Edições Universidade de Coimbra.

Alves, M., & Ketele, J. (2011). *A avaliação das aprendizagens: Entre a regulação das aprendizagens e a certificação dos saberes*. Porto Editora.

Andrade, M., & Souza, P. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>

Azevedo, M., Silva, I., & Pereira, J. (2002). *Educação Pré-Escolar: Contextos e práticas*. Porto Editora.

Barros, A., & Matos, A. (2018). *Infância, aprendizagens e educação: Práticas e desafios no 1.º ciclo*. Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Bruner, J. (1997). *A cultura da educação*. Edições 70.

Bucheton, D. (2014). *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratique de l'enseignement*. ESF Éditeur.

Caeiro, M., & Correia, A. (2021). *Articulação crítica e dinâmica entre teoria e prática na educação pré-escolar*. Edições Universitárias.

Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73.

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Guerra & Paz.

Carvalho, A. (2022). *Desenvolver o pensamento crítico: Práticas pedagógicas reflexivas*. Pactor.

Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Christensen, C., Horn, M., & Johnson, C. (2012). *Inovação disruptiva na educação: Como a tecnologia está a transformar o ensino*. M Books.

Coll, C. (2017). *Ensinar e aprender com sentido: Da teoria à prática*. Artmed.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Costa, F., & Pinho, A. (2019). *Metodologias ativas no ensino básico: Contributos para a inovação pedagógica*. Editora EDUCA.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Edições Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335-380. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20Ac%c3%a7%c3%a3o%20Metodologias.PDF>

Cunha, M. (2010). *Diferenciação pedagógica: Conceitos, estratégias e desafios*. Porto Editora.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Routledge.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Universidade - Ciências da Educação. Plural Editores África.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da infância*. (3.ª ed.). Ateliê Editorial.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação: O papel dos professores*. Editorial Presença.

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

Estrela, M. (2002). *Ser professor: Uma aventura entre o ser e o estar*. Porto Editora.

Fernandes, A. (2018). A importância da formação contínua para a diferenciação pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 45–62. <https://doi.org/10.21814/rpe.13678>

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Porto Editora.

Ferreira, I. (2010). *Trabalho de projeto na educação pré-escolar e no 1.º ciclo: Práticas e fundamentos*. Universidade do Minho.

Figueira, A., Cró, M., & Lopes, I. (2014). *Ferramentas da Mente: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/53888>

Flores, M. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal. *Balanço e Prospetiva*, II, 773-810. Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042?>

Flores, M., & Ferreira, F. (2016). *Colaboração entre professores: Uma perspectiva de desenvolvimento profissional*. Universidade do Minho.

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, pp. 81–106. Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In Oliveira-Formosinho & Pascal (Orgs.). *Documentação*

pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação, pp.3-25.
Penso.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. (17.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz & Terra.

Freschi, M., & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.

Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2.^a ed.). Ediciones Aljibe.

Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Artmed.

Hohmann, M. (2011). *Educar a criança: Manual de práticas de educação pré-escolar e educação de infância*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonassen, D. (2010). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Pearson.

Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. (4.^a ed.). Allyn and Bacon.
https://archive.org/details/learningtogether0000john_y1e3/page/n6/mode/1up

Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projetos na educação infantil*. Artmed.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *Engaging children's minds: The project approach*. (2nd ed.). Praeger.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la practica educativa*. Graó

Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel.

Lyman, F. (1981). *The responsive classroom discussion: The inclusion of all students*. (Mainstreaming Digest). University of Maryland.

Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. (2.^a ed.). Ablex Publishing.

Marta, M., & Lopes, M. (2014). *O educador de infância: Competências e práticas pedagógicas*. Edições Universitárias.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (1.^a ed.). Porto Editora.

- Mendonça, A. (2011). *A educação em Portugal: História e políticas públicas*. Universidade Aberta.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Montessori, M. (2007). *A criança*. Relógio D'Água.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. A. & Morales, O. E. T (Orgs.), *Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens. Mídias Contemporâneas* (vol.2), pp. 15-33. UEPG.
- Moreira, A., & Silva, T. (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. Porto Editora.
- Moreira, M. (2011). *Metodologias ativas na educação: Teorias e práticas pedagógicas*. Papirus.
- Moreira, M. (2018). *Educar na diversidade: Teorias e práticas inclusivas*. Vozes.
- Moreira, S. (coord). (2019). *Cooperar Para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças –A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2003). *Educar em parceria: Cooperação entre escola, família e comunidade*. Educa.
- Niza, S. (2015). *Escritos Sobre Educação*. (2.ª ed.). Edições Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro*, pp. 13- 36. Artmed

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In S. Pimenta, & M. A. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (vol.2), pp. 27-39. Edições Loyola.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A supervisão e a construção da pedagogia em participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente*. Edições Sílabo.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2011). *A pedagogia da infância: Identidade e sentido da profissionalidade do educador*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed.) Porto Editora.

Pacheco, J.; Alarcão, I., Portugal, G.; Sarmiento, M.; Afonso, N.; Gaspar, T.; Vasconcelos, T.; & Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw Hill.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.

Pereira, L. (2011). *Concepções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais.

Perrenoud, P. (1993). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Edições ASA.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Edições ASA.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Livraria Bertrand.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. (2.ª ed.). Bertrand.

Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Escola Moderna*, 5(12), 35-38.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_12/2001_em12_jpires_heterogeneidadediferenciacao_pg35.pdf

Pires, L. (2001). *Avaliação: Um instrumento de mudança*. Porto Editora.

Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º ciclo: Que perspectivas? In P. D. e. A. Osório (Ed.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação*, 401-410. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>

Reis, C., & Parente, C. (2019). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 36–46. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>

Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: Textos de intervenção sobre a educação de infância*. Edições Asa.

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: Um caso na formação inicial de educadores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 5(1), 35-46.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324- 333.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. (3.ª ed.). Artmed.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Santos, J. (2013). Heterogeneidade e diferenciação na escola básica: Estratégias para o sucesso escolar. *Educar em Revista*, 29, 87–105. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100007>

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Silva, C. (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, M. (2020). *Educação digital: Práticas pedagógicas com tecnologias*. Edições Loyola.

Silva, T. (2003). *Família e escola: Parceria educativa?*. Porto Editora.

Silvino, I. (2024). *A importância da organização do espaço e dos materiais em Educação de Infância*. (Relatório de Projeto de Investigação, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior Politécnico Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/52617>

Slavin, R. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Sousa, F., & Mesquita, I. (2016). A Metodologia de Trabalho de Projeto na educação de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 97–114.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (2.^a ed.). Porto Editora.
https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/skmbt_c253_12090616100.pdf

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Valente, J. (2014). *Tecnologias na educação: O novo ritmo da aprendizagem*. Artmed.

Vasconcelos, J., Almeida, F., & Silva, M. (2012). *Metodologia de trabalho por projeto: fundamentos e práticas*. Educa.

Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 4(1), 27-40.

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

Vygotsky, L. (2001). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

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

Assembleia da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República.

Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o 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). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação de aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, Série I-A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho n.º 9180/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da República n.º 137, 2.ª Série de 19/07/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Direção-Geral da Educação. (2016). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. <https://dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico—Matemática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-Geral da Saúde [DGS]. (2016). *Orientações sobre alimentação saudável*. DGS.

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.unicef.org/angola/texto-completo-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Educa na Diferença, Cresce na Diversidade!

Marta Isabel Correia da Rocha Bóia

