

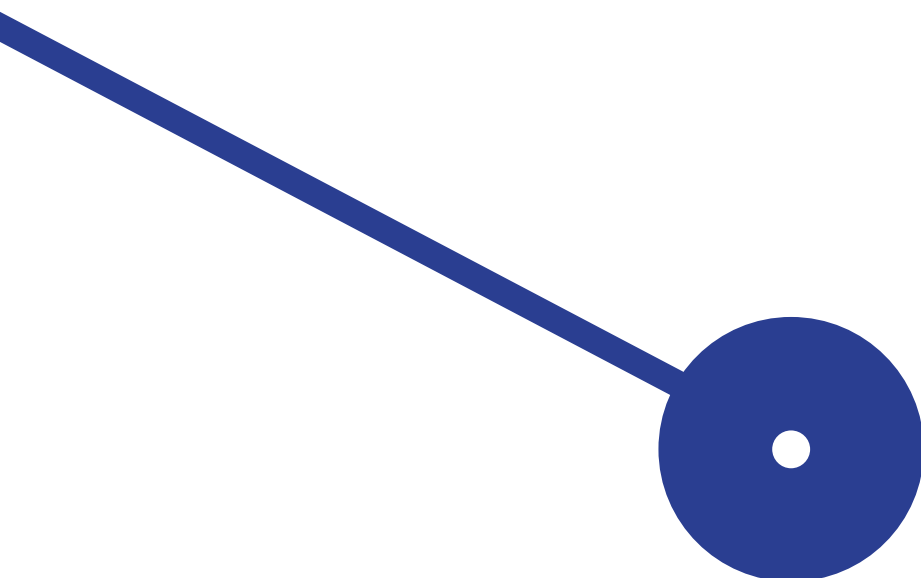
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º Ciclo do Ensino Básico
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Cássia Noémia Monteiro dos Santos

2024/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cássia Noémia Monteiro dos Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

À criança [angolana]

Que nas dificuldades, sonha

Que se *veste de força e glória*

Que ousa *sorrir do dia futuro*

Que acredita e conquista

À criança [angolana] que fui.

AGRADECIMENTOS

“Nunca me deixes esquecer que tudo o que eu tenho, tudo o que sou e o que vier a ser, tudo vem de ti, Senhor”.

Ao meu pai, Alves dos Santos, por ter apoiado e investido em mim ao longo destes 5 anos de formação. Obrigada pela tua dedicação e pelas visitas que fazias de surpresa, papá!

À minha mãe, Paula Monteiro, por todo o amor e cuidado. Pelas videochamadas repletas de saudades e pelas vezes que pedias silêncio em casa para eu escrever no relatório, mamã!

Aos meus irmãos, Bráulio, Hugo e Tiago, por terem sido a minha companhia durante estes 3 últimos anos. Obrigada pelas vezes que não me deixavam trabalhar só porque queriam conversar, cantar, ver algum vídeo, passear... obrigada por cada momento na Terra do Nunca!

Às minhas irmãs, Benvinda e Yokessa, por terem batalhado comigo durante estes anos! Obrigada por se alegrarem e chorarem comigo em cada momento. Não podia ter sido melhor!

Às minhas irmãs, Luzia e Vera, por todo o amor e cuidado desde que vim para Portugal. Obrigada pelo exemplo e por cuidarem tão bem de mim. Que venham mais viagens!

À família alargada, Fábio, Jemima, Bento e João, por serem uma família para nós. Corações que se doam, que abrem as portas e não medem esforços. Somos mais felizes com vocês!

À minha mana, Sofia, por ter estado comigo em vários momentos deste percurso. Obrigada por tudo o que construímos e por estares aqui. Tornaste a caminhada mais leve.

À Liara (afilhada) e a Olívia (sobrinha), por aquecerem o meu coração com os melhores abraços e gargalhadas. É por crianças como vocês que sonhei em tornar-me professora! Sejam sempre luz!

À Alda, por toda a atenção e disponibilidade durante este percurso. Pelo exemplo de humanidade, dedicação e excelência. Espero um dia conseguir ser um pouco daquilo que é!

À Mariana Abigail, por ter sido um ombro amigo neste último ano. Por cada partilha, abraço, consolo, ligação, ida ao Burger King... por cada momento que sorrimos e choramos juntas.

Ao meu par pedagógico, pelo caminho que trilhamos juntas e por termos conseguido partilhar um pouco de nós com cada uma das crianças.

Aos meus amigos, por toda a força que me têm dado, amor, cuidado, chatices e momentos incríveis! Amo-vos a todos, estejam em que parte do mundo estiverem...

Às amizades que a ESE me deu, Catarina, Camila, Rita, Helena e Rafaela, por todos os momentos que partilhamos juntas. Espero que o vosso caminho seja excelente!

À malta das 3/5 de hidroginástica, por cada aula tão divertida e cada jantar de Natal recheado de alegrias e surpresas. As aulas são mais animadas com a vossa companhia!

Às professoras institucionais, Sónia Moreira, Margarida Barbieri e Cristina Alves, pelo acompanhamento e atenção durante este percurso. Foi um prazer aprender com profissionais tão dedicadas e atenciosas!

À educadora e professora cooperantes, por terem partilhado as suas experiências profissionais e os seus contextos de trabalho. Obrigada pela confiança e auxílio durante este caminho.

Às diretoras Fernanda Bravo e Elizângela Sequeira, pelo incentivo ao longo destes anos para que realizasse este sonho. Obrigada por acreditarem e verem aquilo que eu ainda não via!

Às crianças da Sala Verde e da turma 3JUN2 por existirem e fazerem parte da história da minha vida. Obrigada por cada ensinamento e momento que passamos juntas! *Kisses and love* :)

À cada uma das crianças com quem tive o privilégio de partilhar alguma coisa (ao longo da minha vida), por cada sorriso, abraço, carinho, brincadeira, companhia... nunca deixem de sonhar. Vocês são únicas e especiais!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório resulta da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um documento que sustenta a profissionalização docente com vista a um perfil duplo, que possibilita a mestranda agir com intencionalidade pedagógica em dois níveis educativos. As intervenções foram orientadas pela metodologia de Investigação-Ação e pela Metodologia de Trabalho de Projeto, baseadas num paradigma socioconstrutivista, possibilitando uma prática reflexiva, flexível e contextualizada. Desta forma, as ações educativas desenvolvidas procuraram promover aprendizagens significativas e que estivessem articuladas com os documentos orientadores do currículo, nomeadamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O envolvimento da comunidade educativa, em especial a participação ativa das famílias, foi uma dimensão muito valorizada neste percurso, aliando-se a construção de uma escola mais inclusiva e participativa. Importa salientar que todo o processo foi fortemente sustentado pela reflexão crítica e pela Aprendizagem Cooperativa. Tal dimensão, contribuiu para a construção de uma identidade profissional consciente, reflexiva, ética e comprometida com a melhoria das práticas.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Paradigma socioconstrutivista; Metodologia de Trabalho de Projeto; Aprendizagem Cooperativa.

ABSTRACT

This report is the result of Supervised Educational Practice, integrated in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It is a document that supports the professionalization of teachers with a view to a dual profile, which enables the master's student to act with pedagogical intentionality at two educational levels. The interventions were guided by the action-research methodology and the Project-Based Learning, based on a socio-constructivist paradigm, enabling a reflective, flexible and contextualized practice. In this way, the educational actions developed sought to promote significant learning that was articulated with the guiding documents of the curriculum, namely, the Profile of Students at the End of Compulsory Schooling, the Curricular Guidelines for Pre-School Education, the Essential Learning and the National Strategy for Education for Citizenship. The involvement of the educational community, especially the active participation of families, was a highly valued dimension in this process, combined with the construction of a more inclusive and participatory school. It is important to highlight that the entire process was strongly supported by critical reflection and the cooperative learning of a Cooperative Learning. This dimension contributed to the construction of a conscious, reflective, ethical professional identity committed to improving practices.

Keywords: Supervised Educational Practice; Socioconstructivist Paradigm; Project-Based Learning; Cooperative Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Registo dos interesses do grupo	42
Figura 2- Confeção das bolachas	44
Figura 3- Registo da receita	45
Figura 4- Carimbagem	46
Figura 5- Pictograma “Os nossos animais preferidos”	47
Figura 6- Organização dos animais pelas caixas	48
Figura 7- Animais imaginários das crianças	50
Figura 8- Nomeação dos animais imaginários	52
Figura 9- Construção do animal imaginário coletivo	53
Figura 10- Montagem do animal imaginário coletivo na porta de entrada da sala	54
Figura 11- Folha de identificação do animal	56
Figura 12- <i>StoryJumper</i> “Os nossos animais de estimação e outros da nossa imaginação” ...	57
Figura 13- Alunos a registarem as ideias no <i>padlet</i>	60
Figura 14- Planificação e dramatização	62
Figura 15- Aula com um familiar sobre os primeiros socorros	64
Figura 16- Método da AC “Verdade ou Mentira”	65
Figura 17- Desenho e pintura no espaço exterior da escola	67
Figura 18- Ângulo agudo traçado na pintura	68
Figura 19- Ensaios para o espetáculo de lendas	70
Figura 20- Apresentação das lendas	71
Figura 21- Leitura da fábula e ilustração da peça de <i>puzzle</i>	72
Figura 22- Partilha e montagem do <i>puzzle</i> de fábulas	73
Figura 23- Confraternização entre as famílias	74
Figura 24- Excerto do <i>padlet</i> de divulgação do projeto	75
Figura 25- Contorno de um lado do corpo	76
Figura 26- Bandeira do Brasil obtida pela reflexão e guião de trabalho cooperativo	78
Figura 27- Utilização da ferramenta digital <i>Toy Theater</i>	79

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AC– Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Educadora Estagiária

ENEC – Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Professora Estagiária

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E PARADIGMAS COMUNS À EPE E AO 1º CEB	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	9
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	16
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	38
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	41
3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA EPE	41
3.2. PERCURSO EDUCATIVO EM COOPERAÇÃO NO 1º CEB	58
METARREFLEXÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	94

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O mesmo, trata-se de um documento essencial para a consolidação da profissionalização docente, habilitando a mestranda a exercer funções educativas, baseadas num perfil duplo.

A PES ocorreu durante o ano letivo 2024/2025, em díade, entre os meses de outubro e maio, tendo na base um perfil duplo docente e decorreu em dois contextos distintos: EPE e 1º CEB, proporcionando uma experiência formativa abrangente, tanto ao nível da compreensão das especificidades de cada nível de ensino, bem como da coerência educativa entre os mesmos.

Todas as práticas desenvolvidas assumiram um registo reflexivo em todo este percurso formativo, possibilitando a articulação da teoria com a prática, sob um olhar crítico, intencional e fundamentado. Estas práticas foram orientadas pelos referenciais teóricos e legais, nomeadamente a Legislação em vigor e documentos estruturantes como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os documentos internos do Agrupamento de Escolas que recebeu a mestranda também construíram uma base para as intervenções pedagógicas, permitindo a adequação das práticas às necessidades e especificidades do contexto.

As metodologias adotadas foram a Investigação-Ação (I-A) e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), caracterizadas por um ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, que permitiu o desenvolvimento de práticas educativas coerentes, intencionais e devidamente fundamentadas. Estas abordagens possibilitaram o reajuste constante das ações com vista à melhoria das práticas pedagógicas. Além disso, ao longo de todo o processo formativo, foram valorizados e salvaguardados os princípios éticos inerentes à investigação no contexto educativo, nomeadamente o consentimento voluntário e

informado, o anonimato, a confidencialidade (Bertram et al., 2015) e o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), assegurando assim, a integridade e a responsabilidade profissional.

Este relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos que possuem subcapítulos, e procura refletir o percurso educativo que foi desenvolvido ao longo da PES.

O primeiro capítulo apresenta o Enquadramento Teórico e Legal, uma parte comum às duas valências: EPE e 1º CEB, onde são abordados os princípios, fundamentos e paradigmas comuns à EPE e ao 1º CEB. O primeiro subcapítulo explora a especificidade da EPE, apresentando os documentos estruturantes (PASEO, OCEPE), os fundamentos e princípios da Pedagogia para a Infância, os modelos/abordagens pedagógicas e a modalidade de avaliação (formativa). O segundo e último subcapítulo, refere-se à especificidade do 1º CEB e aponta para a utilização dos documentos estruturantes (AE, ENEC, PASEO), a autonomia e flexibilidade curricular, o currículo e matriz disciplinar, as modalidades de avaliação (formativa e sumativa).

O segundo capítulo é referente à caracterização do contexto de estágio, apontando uma descrição detalhada de cada nível de ensino (n.º de alunos e idades; nacionalidades, diferenciação pedagógica, interesses, necessidades/dificuldades, projetos do grupo/turma, organização do ambiente educativo: espaços, materiais, tempo, rotina diária, grupo, relações/interações criança-criança, criança-adulto, adulto-famílias e a metodologia de investigação-ação.

O terceiro capítulo aborda uma parte comum às duas valências, priorizando a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em cada um dos níveis de ensino. Em cada subcapítulo foram descritas, fundamentadas e refletidas as práticas educativas que mostram articulação curricular (1ºCEB), a integração curricular (EPE) e as metodologias específicas; foram mobilizados os referenciais teóricos presentes no capítulo I e as práticas educativas que estavam alinhadas com os projetos desenvolvidos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Freinet (1950) defendia que “o trabalho na escola deve ser visto não só como um *meio didático*, mas como uma prática ligada à vida e ao contexto histórico-social dos alunos” (Barros et al., 2017, pp.52-53).

Para o primeiro capítulo deste relatório, o nosso olhar concentrou-se primeiramente numa parte comum às valências de EPE e 1º CEB, sustentada pelos princípios legais em vigor e quadros de referência teóricos. Pretendeu-se ainda refletir acerca dos paradigmas educacionais, evidenciados na prática pedagógica da mestranda. As duas partes seguintes abordam as especificidades presentes em cada valência, procurando-se interpretar as similitudes e diferenças evidenciadas pelos documentos estruturantes.

1.1. PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E PARADIGMAS COMUNS À EPE E AO 1º CEB

“Tal como Piaget, em *Reggio* acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo, sendo esta co-construtora do seu próprio conhecimento” (Lino, 2013, p.115). Este olhar sobre a criança tem sido alvo de grande destaque em vários paradigmas de pedagogia, e como tal, mereceram atenção os que foram selecionados para as práticas que se desenvolveram.

Piaget destaca-se como precursor da teoria construtivista, acreditando que as crianças assumem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, enquanto realizam experiências e observações, que lhes possibilita conhecer o mundo. Esse conhecimento do mundo constrói-se na medida em que a criança estabelece relações com o seu meio, estando “imersa num sistema de relações” (Piaget & Garcia, 1983, citado por Sanchis & Mafhoud, 2007, p.175). Por sua vez, Vygotsky (2007), preconizava uma abordagem socioconstrutivista e valorizava a maneira como a criança enxergava o mundo e compreendia os fenómenos à sua volta. Desta forma, era fundamental analisar os aspetos históricos, culturais e sociais que envolviam a criança e que poderiam influenciar na sua aprendizagem. Ambos os pedagogos defendiam que, “para que o desenvolvimento

aconteça, deve existir uma interação social” (Vasconcelos, 1999, p.10). Tais interações, consideradas pela abordagem socioconstrutivista, valorizam a ideia de *Scaffolding*: “colocar andaimes” (Vasconcelos, 1999, p.11). Esta ideia, surge em Bruner, numa perspectiva socioconstrutivista, que assemelhava “as crianças a um edifício em construção, no qual o contexto social é o andaime indispensável para tal construção” (Wood et al., 1976, citado por Vasconcelos, 1999, p.12). Neste processo de construção que “implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja pronto, isto é, que o andaime seja desnecessário” (Vasconcelos, 1999, p.19), é requerido um acompanhamento por parte de um adulto. Assim, ainda que caiba ao adulto conduzir a criança neste processo, Bruner realça a importância de a mesma aprender pelas descobertas que realiza (Borges et al., 2020). Esta aprendizagem pela descoberta é constante, e resulta do conhecimento do mundo e pela experimentação realizada pela própria criança.

Tomadas tais opções para a prática pedagógica da mestranda, notava-se a necessidade de as mesmas possuírem significado para a criança e estarem articuladas. A noção de articulação curricular, pressupõe a ideia de sequencialidade que norteia o processo educativo, sendo o desenvolvimento de cada criança realizado de forma contínua e progressiva (Morgado et al., 2019). Refere ainda o Decreto-Lei nº 542/79 (1979), que a institucionalização de mecanismos devem garantir a articulação sequencial com o ensino primário, sendo este “um processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Tomaz, 2010, citado por Morgado et al., 2019, pp.141-142). Era imprescindível o suporte da reflexão (Morgado et al., 2019) durante as práticas realizadas, que como refere Alarcão (2000), “se responsabilize por fomentar ou apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (p.20).

Na visão de Leite (2012), existem três conceitos a considerar quando se fala de articulação curricular: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade pressupõe que as disciplinas estabelecem relações entre si, ao mesmo nível hierárquico. A interdisciplinaridade valoriza um determinado grupo de disciplinas que se inter-relacionam, estabelecendo ligações que culminam numa visão

global. Por fim, a transdisciplinaridade aparta-se das ligações entre as disciplinas, conservando na base, os conhecimentos de cada uma delas (Leite, 2012). Considerando os conceitos enunciados que espelham a articulação curricular, estes são reconhecidos como um meio de resolver alguns problemas curriculares que têm surgido na escola e entre os professores, estando na base a conservação da visão de um currículo uniforme (Bravo, 2010). Aquando desta questão, preconizada por alguns professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86 (1986) (artigo 8, n.º 2), afirma que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p.8).

Valorizando a ideia de sequencialidade, ganha destaque a transição educativa como um processo presente nos ciclos de ensino. Para o par pedagógico, este processo foi vivenciado pela presença em dois contextos: EPE e o 1º CEB. Na perspectiva de Vasconcelos (2007), toda a transição que a criança passa (de casa para o jardim de infância, e deste para os ciclos posteriores), envolve um processo de adaptação que carece da atenção individualizada das famílias, dos docentes e não docentes, da comunidade e do estado. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (p.97). Quando as crianças transitam para a EPE, o objetivo é que se verifique a continuidade do trabalho feito anteriormente pela família, ama ou creche. É, portanto, requerido da parte do educador uma preparação e planeamento cuidadoso, especialmente na adequação do ambiente educativo para a adaptação às necessidades e características das crianças. Algumas estratégias são apontadas como facilitadoras neste processo, tais como a comunicação com as famílias antes mesmo de a criança iniciar as atividades no jardim de infância, o estabelecimento de uma relação contínua com as famílias, o contacto com educadores que anteriormente intervieram na vida da criança e a colaboração de crianças que frequentaram o JI (Jardim de Infância) no ano anterior (Lopes da Silva et al., 2016).

Para Castro & Rangel (2004, citado por Cardoso 2018), a transição educativa é “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...) para

aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto” (p.135). De acordo com os mesmos autores, o processo de transição e integração no 1º CEB não é tão simples como seria de supor, e tal como refere Rodrigues (2005), isto deve-se na maior parte dos casos, pela falta de comunicação entre os dois setores (EPE e 1º CEB), o que provoca a ausência de colaboração, podendo impedir o desenvolvimento de parcerias (Serra, 2004). Algumas estratégias que podem facilitar este processo são: reflexão e articulação em equipa acerca dos processos de transição, trabalho em cooperação entre os educadores e professores, envolvimento das crianças e a participação das suas famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

Quando considerada a transição do 1º para o 2º CEB, é fundamental olhar para fatores, como: a possível mudança de escola, a frequência de várias salas de aula, horários que diferem dependendo do dia da semana, o acréscimo de áreas curriculares e a inclusão de áreas não curriculares. Neste processo, a comunidade educativa e a família devem ser envolvidas, de forma que se estabeleçam interações constantes entre si (Akos & Galassi, 2004; Biasoli-Alves, 2004). Pode recorrer-se a estratégias que facilitem esta transição, que segundo Abrantes (2005), passam pela realização de atividades que integram os alunos e profissionais dos dois ciclos, realização de visitas guiadas pelos alunos do 4º ano às novas escolas e reuniões entre os professores dos dois ciclos.

Para que ocorra um maior cuidado e atenção nestas transições a que as crianças estão sujeitas, apela-se à formação de profissionais habilitados a corresponder ao desafio. Neste caso, considerando os contextos contemplados para a formação da mestranda, o apelo é dirigido à formação de um perfil duplo docente. O mesmo, contempla a formação para as valências de EPE e o 1º CEB, tal como é assegurado pelo Decreto-Lei nº 79/2014 (2014). O profissional com este duplo perfil deve desenvolver práticas que sejam capazes de contribuir para uma melhor articulação curricular, para os processos que estão explícitos na transição educativa, preconizando um ambiente em colaboração com outros profissionais, assente no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) que explana e aprova esses mesmos perfis. Estes perfis estão assentes na construção da identidade profissional de um educador-professor, que tal como refere Dubar (1997), deve ser encarado tendo em conta duas dimensões, nomeadamente, a social e a individual. Considerando a vertente social, esta construção resulta de trocas/transferências entre indivíduos e o grupo profissional. De maneira individual, é resultado de experiências, etapas e situações vividas

por cada um. Sarmiento (2002) refere que no caso de educadores de infância, essa identidade “será construída na interação que cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas” (p.117). Gimeno (1991), por outro lado, refere que no caso dos professores, esta identidade é baseada “num profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (p.74).

No seguimento deste perfil não estão apenas envolvidas as práticas pedagógicas de um educador-professor, como também a construção de relações com a família e a criança. Brofenbrenner (1996) enunciou que o desenvolvimento humano ocorre dentro de quatro sistemas que estabelecem relações entre si: microssistema, mesossistema, macrossistema e exossistema. O microssistema envolve as atividades que são desenvolvidas pela criança, bem como as relações que a mesma desenvolve com o contexto em que está inserida. É neste sistema que a família e a escola se situam, sendo este o mais próximo da criança. Estes, são “os dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28), por isso, espera-se que esta relação se baseie na comunicação, na partilha, no planeamento de estratégias que diversifiquem a participação de todas as famílias e no envolvimento em projetos da escola (Lopes da Silva et al., 2016). Portanto, pode-se concluir que estas relações são cruciais para o desenvolvimento da criança e necessárias para “planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade, tanto em casa quanto na escola” (Picanço, 2012, p.15).

Tendo como objetivo promover melhores aprendizagens e o sucesso académico, deve o educador-professor recorrer a estratégias, considerando as dificuldades e potencialidades de cada aluno (Weselby, 2018). O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) prevê a adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo organizadas em três níveis de intervenção, nomeadamente: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (p.7). E como tal, a diferenciação pedagógica é considerada uma destas medidas, oferecendo a diferenciação de tarefas, no contexto educativo, incluindo a finalidade, conteúdos, recursos, tempos e modos de se realizarem, e o apoio do profissional. A

diferenciação pedagógica constitui-se como uma abordagem útil para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, tendo em conta, as suas experiências e capacidades (Ferreira, 2017). É, portanto, fundamental que o educador-professor implemente estratégias que promovam esta diferenciação, visando a minimização das dificuldades, uma melhor gestão do trabalho que é desenvolvido, incluindo interesses, estilos e ritmos de trabalho (Henrique, 2011).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser vistas como “ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve” (Freitas, 1992, p.28). Cabe ao educador-professor encontrar as melhores estratégias para a utilização dos materiais, adequando-os ao grupo/turma, atendendo às características de cada criança e o que pretende que desenvolvam. Ely (1997, citado por Henriques 2010), defende que as TIC “quando integradas, adaptadas e utilizadas em conjunção com outras estratégias são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, levando-os à construção do seu próprio conhecimento e tornando mais rico todo o processo de ensino-aprendizagem” (p.30). Portanto, as tecnologias visam principalmente “desenvolver o raciocínio, a capacidade de resolver problemas novos, o espírito crítico a criatividade e a tomada de decisões, e podem dar uma grande contribuição à aprendizagem, porque elas ajudam a criar situações ricas, variadas e estimulantes” (Ponte, 1997, p.123).

A MTP é considerada “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009, p.2) ou seja, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p.40). A MTP coloca a criança no centro de todo o processo, atribuindo assim significado às aprendizagens que a mesma realiza, tal como referem Castro & Ricardo (2002), é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p.8). Reúne 4 fases, que segundo Vasconcelos et al. (2012), são: 1) definição do problema: formula-se o problema e as questões que se quer investigar; 2) planificação e desenvolvimento do trabalho: define-se o que se vai fazer e por onde começar; 3)

execução: o trabalho é realizado através de pesquisas, desenhos, imagens, para dar resposta ao que se quer saber; 4) divulgação e avaliação: exposição do projeto para a comunidade e avaliação de todo o processo. Estas fases não devem ser vistas como estáticas, porém, cada fase tem ligação com outra, prevalecendo um fio condutor entre as mesmas (Espada, 2015). É imprescindível referir que “a finalidade de um projeto não é tanto encontrar respostas corretas, mas essencialmente, aprender mais através da exploração” (Ludovico, 2011, citado por Espada, 2015, p.11). Tal como Castro & Ricardo (2002), enunciam, “o trabalho de projeto é uma aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto” (p.11).

Em articulação com a MTP, são adotadas outras metodologias ativas que favorecem o trabalho colaborativo e cooperativo, como é o caso da Aprendizagem Cooperativa (AC), da Rotação por Estações e da Gamificação. Estas metodologias constituem "pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (Moran, 2015, p.18).

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE marca um período destinado às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, conforme indicado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, 1997), que proporciona experiências positivas ao nível do desenvolvimento global da criança, respeitando e valorizando as suas características e necessidades individuais (Marchão, 2012). A EPE é o lugar que deve incentivar a expressão livre e diversificada das mais diferentes linguagens e intensidades de cada criança, possibilitando o desenvolvimento individual da mesma.

Em Portugal, a EPE tem sido alvo de diversas mudanças ao longo dos tempos, considerando dois grandes momentos: antes e após o 25 de Abril de 1974. Em 1937, durante o regime do Estado Novo é promulgado o Decreto-Lei 28.081 de 9 de outubro, onde o Ministro da Educação, Carneiro Pacheco, referiu que se previa a extinção de JI, traspassando assim a responsabilidade unicamente à família (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Assiste-se a um país que em 1966, a maior parte dos centros que existiam para crianças com idade inferior a 6 anos, não possuíam objetivos educacionais, nem

profissionais qualificados, sendo os cuidados básicos e as necessidades das crianças, a preocupação primordial (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Posteriormente, em julho de 1973, a EPE é “reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo Oficial” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.11). Tal conquista, inicia mudanças neste setor educativo, incluindo a abertura de escolas e programas de cursos intensivos para formar educadores (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Após o 25 de abril de 1974, a EPE passou a estar na dependência de dois ministérios - o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, e ainda neste tempo, efetua-se a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79 (1979), aprovando os Estatuto dos JI (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Assim, “a escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade” (Costa, 2011, p.10), e como tal, acredita-se que a EPE procura “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97, 1997, artigo 10.º). O ano de 1997 constituiu-se como um marco na história da EPE portuguesa, sendo criada neste tempo, uma rede nacional de estabelecimentos de EPE, passando tais anos de educação, a ser da responsabilidade do Estado (Dionísio & Pereira, 2006). Neste mesmo ano, surgem as primeiras OCEPE, realçando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz et al., 1998, p.114). Embora a natureza do documento se pudesse mostrar como programática, tais recomendações não deveriam ser interpretadas como um currículo, mas antes, diretrizes comuns para que cada educador fundamentasse as suas decisões pedagógicas (Dionísio & Pereira, 2006).

Com o propósito de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), surgem novas orientações após quase duas décadas. Tendo sido homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, as OCEPE, conforme referido no Ofício-circular n.º 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB, de 30 de julho, “são o documento legal para o/a educador/a de infância construir e gerir o currículo na rede nacional de educação pré-escolar” (p.2). Assim, as OCEPE apresentam-se como um quadro de referência para todos os educadores, tal como referem Portugal & Laevers (2010) “permitindo o

desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (p.9).

A organização das OCEPE, contemplam três secções: a) Enquadramento Geral (fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo); b) Áreas de Conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, Área do Conhecimento do Mundo) e c) Continuidade Educativa e Transições. Relativamente ao Enquadramento Geral, os três tópicos acima mencionados, são uma base comum para as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche e JI, definindo um ciclo interativo (observar, planear, agir, avaliar) que permite ao educador adequar as suas práticas tendo em conta cada criança e o seu contexto, considerando o ambiente educativo como facilitador no processo de intervenções por parte do profissional e de cada criança, bem como das relações dos intervenientes neste processo. Em relação às Áreas de Conteúdo, estas incluem: a Área de Formação Pessoal e Social- área transversal e está presente em todo o trabalho desenvolvido no JI, a Área de Expressão e Comunicação, que é considerada a área básica por incluir diferentes formas de linguagem, e encontra-se dividida em 4 domínios, que são: Domínio da Educação Física- consciência de si mesma e dos outros, através do desenvolvimento de capacidades motoras. Domínio da Educação Artística- utilização das diferentes formas de expressão e comunicação, incluindo os subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- a linguagem oral é utilizada como elemento de expressão e valoriza-se a emergência da linguagem escrita, através do contato com a leitura. Domínio da Matemática- construção de conceitos matemáticos através de representações do mundo. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo, incentiva a sensibilização das ciências para melhor compreensão do mundo por parte das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

No processo de orientar a ação pedagógica, as OCEPE dão destaque à conceção de criança competente (Malaguzzi, 1999), em concordância com a Convenção dos Direitos das Crianças, que “reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua proteção, quer a sua liberdade” (Soares, 1997, p.81). Isto implica que o educador valorize a voz e a participação ativa e contínua da criança nos

processos de aprendizagem (Azevedo, 2009), estimulando o desenvolvimento e essa mesma aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), com práticas que exigem “múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos” (Tomás, 2011, p.122).

Considerando a relevância das primeiras aprendizagens feitas pela criança, é atribuído à educação de infância, um papel crucial no que toca à inclusão e promoção de igualdade de oportunidades a todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como é referido no Ofício-circular n.º 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB, de 30 de julho, a inclusão de todas as crianças deve se realizar com atenção e cuidado, especialmente as que não possuem o português como língua materna, famílias e crianças refugiadas e crianças com necessidades específicas. A inclusão e a promoção de igualdade de oportunidades a todas as crianças, devem ser acompanhadas por práticas pedagógicas diferenciadas por parte do educador em colaboração com as famílias e outros profissionais. Esta colaboração que é requerida do educador para com as famílias é crucial para o desenvolvimento da criança, na medida em que existe a partilha de interesses e saberes de ambas as partes, o que contribui para a melhoria das práticas do profissional. Todas estas noções devem estar articuladas com as dimensões sociais, cognitivas, emocionais, culturais e físicas em que a criança está imersa, pois, ela própria atribui sentido e significado às suas aprendizagens, em relação ao mundo que a rodeia, na construção da sua identidade e nas relações que estabelece (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE contemplam a organização do ambiente educativo, que inclui a organização do grupo, do espaço e do tempo. Quando a criança ingressa para o JI, é inserida num grupo, constituído no mínimo por 20 e máximo 25 crianças. Este, normalmente é caracterizado pela heterogeneidade etária, conforme estipulado no Despacho Normativo n.º 10-A/2018 (2018). A organização dos grupos em EPE, tem como objetivo proporcionar à criança experiências de interação social, através de relações com as outras crianças e adultos (Lopes da Silva et al., 2016). Independentemente da constituição do grupo, o educador deve procurar estabelecer relações individualizadas com cada criança, tendo a atenção de escutá-las, valorizar de maneira empática as suas descobertas e trabalhos que realiza, estimulando as que têm mais dificuldades e incentivando a sua participação (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2013), a organização do espaço pedagógico é muito importante, pois o espaço é visto como um lugar acolhedor e agradável onde as crianças e as comunidades podem explorar diversas experiências e interesses. A organização do tempo comporta uma distribuição flexível, incluindo a participação da criança no planeamento da rotina diária ou semanal (Lopes da Silva et al., 2016) e “necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.72). Nestes tempos, deve prevalecer um ambiente em que são respeitados o bem-estar e o ritmo de cada criança, o brincar como uma atividade natural da iniciativa da criança e que revela a sua “forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). É fundamental que o brincar esteja contemplado na rotina das crianças, seja nos momentos em que estão no espaço exterior ou na sala de atividades. Moyles (2002), refere que “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (p.12). É através deste tempo em que a criança está a brincar que surgem os momentos de representação que fazem com que desenvolva a sua imaginação e conviva com as outras crianças que estão inseridas no seu meio (Niles & Socha, 2014). Esses momentos, além de promoverem aprendizagens significativas, oferecem oportunidades valiosas de observação, planificação e avaliação por parte do educador.

Com efeito, o ato de planificar e avaliar é intrínseco à educação e são ações essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, pois tal como refere Cardona et al. (2021), “não há educação sem avaliação” e esta deve “apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (p.14). No que diz respeito à avaliação na EPE, consideram-se essencialmente processos de análise e reflexão, dando sustentabilidade às decisões que tomamos para a planificação (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, “a planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

Diferente do 1º CEB em que as modalidades de avaliação possuem uma dimensão formativa, “orientada para o desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p.19) e uma dimensão sumativa, “que quantifica ou

estabelece níveis de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.18), a avaliação na EPE serve para ajustar as dimensões do currículo às necessidades de cada criança, permitindo que esta aprenda e evolua nas dimensões propostas pelo currículo (Cardona et al., 2021). Por isso, refere Lopes da Silva et al. (2016), que a avaliação neste contexto utiliza abordagens narrativas ou descritivas que documentam o progresso realizado pela criança, como por exemplo a construção de portefólios, sendo importante incluir os comentários da criança, registos do próprio educador e familiares. Por fim, não se consideram apenas as dimensões do currículo e as ações desenvolvidas pelo educador como alvo de avaliação neste contexto, por outro lado, considera-se como objeto de avaliação tudo aquilo que é passível de se avaliar (Cardona et al., 2021).

A diáde recorreu à observação, gravações áudio e vídeo, fotografias, registos escritos, entrevistas e narrativas, que documentam aspetos e momentos significativos do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, é de extrema importância que o /a educador/a realize esta documentação que é resultante das observações que realiza, pois “constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al., 2026, p.13). Este processo da documentação pedagógica apoia-se fortemente pela reflexão e “fundamenta o planeamento e a avaliação (Lopes da Silva et al., 2026, p.13).

Embora as OCEPE não obriguem a utilização de um modelo pedagógico explícito, os que são adotados na EPE, revelam-se como um instrumento valioso na mediação da teoria e da prática, incorporando uma visão integradora dos fins da educação (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Neste sentido, e baseadas numa perspetiva socioconstrutivista, todas as práticas educativas desenvolvidas pela Educadora Estagiária (EE) durante a PES, foram tomadas como referência pela abordagem pedagógica da Pedagogia-em-Participação, sendo “uma pedagogia socioconstrutivista participativa em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.26). A adoção desta metodologia, constituiu-se como um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constituiu como um referencial prático para pensar a ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.34).

A Pedagogia-em-Participação tem na sua base conceções preconizadas por Dewey, Malaguzzi e Vygotsky. De acordo com Dewey, a organização da escola deveria ser feita de

forma democrática, privilegiando a participação das crianças numa aprendizagem ativa (Lima, 2021). Alinhado com essa visão, surge Malaguzzi que por sua vez, colocou a criança no centro da sua pedagogia, reconhecendo-a como ativa e com a capacidade de se exprimir de diversas maneiras e intensidades (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Completando esta imagem de criança, Vygotsky enuncia o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo “a distância que medeia entre o nível de desenvolvimento criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares” (Fino, 2001, p.5). Os principais objetivos desta abordagem pedagógica e da sua utilização no contexto pela EE, centravam-se em apoiar o envolvimento das crianças nas ações que eram desenvolvidas, apoiadas em aprendizagens significativas, contínuas e interativas, que concediam à criança o direito de participar ativamente, com o auxílio dos adultos. A utilização desta abordagem proporciona momentos de aprendizagem em conjunto, onde as crianças têm a liberdade de partilhar, explorar e aprender a construir significados em conjunto (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Na Pedagogia-em-Participação, o ambiente educativo deve ser promotor de uma “construção colaborativa de aprendizagem” e de um “desenvolvimento da intencionalidade educativa”, permitindo a “integração e interatividade das dimensões da pedagogia” (Fundação Aga Khan Portugal, 2021). O espaço é constituído pela criação de áreas diferenciadas como “mediateca, áreas das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, áreas dos jogos e construções, etc” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44), facilitando a construção conjunta de aprendizagens importantes. Os materiais que se encontram num ambiente, de acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2013), são essenciais para incentivar o brincar, o jogar e o aprender com o bem-estar. As atividades e projetos que são desenvolvidos proporcionam uma “aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.31), promovendo a participação de cada criança e a problematização de questões que “nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32).

Relativamente à documentação pedagógica, esta é fulcral para esta abordagem, revelando-se como “uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e responder educacionalmente a essa escuta” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.34). A documentação confere visibilidade às práticas pedagógicas, possibilitando o diálogo entre culturas e identidades da criança e do adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A utilização desta abordagem contribui para fomentar a confiança da criança em si mesma, através de um investimento de forma sincera nas interações (Hohmann e Weikart, 2004).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com o primeiro ponto do artigo n.º 6 da LBSE, (Lei nº 46/86, 1986), o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (p.3069). O ensino básico é composto por três ciclos, sendo o primeiro, de quatro anos de escolaridade. Estes quatro anos são os que estão contemplados neste mestrado profissionalizante e possibilitam à docência. Neste sentido, a segunda parte do 1º capítulo deste relatório, concentrou-se nas especificidades deste ciclo de estudos.

O 1º CEB é caracterizado pelo regime da monodocência, sendo da “responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (artigo 8.º, ponto 1, alínea a). Este regime implica a “atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor” (Silva, 2005, p.4). Tal, revela-se como uma mais-valia e confere a possibilidade de o professor acompanhar o desenvolvimento da criança, seja ao nível das competências académicas, como emocionais, morais e sociais. Na visão de Leite (2000), o regime da monodocência levanta questões sobre a especialização e qualidade de ensino. Essa visão oferece oportunidades de reflexão quanto à qualidade da formação e especialização dos docentes, com vista na qualidade do ensino. Formosinho (2000), por sua vez, refere que a eficácia da monodocência reside na continuidade e progresso dos alunos com o mesmo professor, “ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (p.30)”.

Sendo o ensino básico o primeiro ciclo de estudos, este deve proporcionar às crianças experiências que possibilitam o seu crescimento, o desenvolvimento da sua autonomia, a

promoção do respeito pelos valores cívicos, visando a participação da criança na sociedade como um ser ativo. Para tal, foi elaborada a ENEC, um trabalho que resultou da homologação do Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio.

A ENEC foi implementada no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas e até ao presente ano letivo é considerado um documento de referência, convergindo com o PASEO e com as AE. A proposta de uma Educação para a Cidadania “envolve alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (Monteiro et al., 2017, p.6). A proposta de Educação para a Cidadania deve ser privilegiada por todos os professores na sala de aulas, tendo em conta os três eixos recomendados: a promoção de atitudes cívicas e individuais; a construção de relacionamentos interpessoais; relacionamentos sociais e interculturais (Monteiro et al., 2017). A inclusão desta proposta não pressupõe a realização de um trabalho isolado em relação às outras áreas curriculares deste ciclo. Pelo contrário, educar para a cidadania possui o seu sentido e valor quando existe uma relação com as outras áreas do currículo, sendo esta uma “área transversal” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.3).

Desde a EPE ao 1º CEB, deve ser integrada transversalmente no currículo, sendo da responsabilidade do professor a tomada de decisão acerca dos domínios e conteúdos a desenvolver (Monteiro et al., 2017). Neste sentido, devem ser incentivados pelo professor em todas as suas práticas, valores “alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6). Valores como o respeito, a inclusão, a individualidade, a responsabilidade individual e grupal, foram muito valorizados pela díade neste ciclo e serão alvo de maior atenção na segunda parte do capítulo III deste relatório.

Com vista a garantir a construção das aprendizagens necessárias no 1º CEB, foram elaborados dois documentos curriculares cuja finalidade é orientar a prática educativa. Tais documentos têm como finalidade contribuir para uma melhor organização e gestão das dimensões escolares, traçando estratégias práticas para a ação, sendo o PASEO e as AE.

O Despacho 6478/2017 (2017) de 26 de julho, apresenta a proposta deste Perfil, sendo uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (p.15484). Perante as mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade, há necessidade de serem criadas condições que garantam a formação de pessoas ativas, autónomas e responsáveis. Este, contempla o aluno, como ser ativo e pensante, com vista a tornar-se num cidadão livre, crítico, autónomo, criativo, respeitoso, dotado de competências, responsável e consciente (Oliveira Martins et al., 2017).

Neste sentido, está estruturado em Princípios, Valores, Visão e Áreas de Competências. Os Princípios procuram justificar e atribuir sentido às ações ligadas com a execução e gestão do currículo escolar, em todas as áreas, sendo: a) base humanista; b) saber; c) aprendizagem; d) inclusão; e) coerência e flexibilidade; f) adaptabilidade e ousadia; g) sustentabilidade; h) estabilidade. Os Valores assentam na Responsabilidade e Integridade (respeito, ética, consciência); Excelência e Exigência (persistência, perseverança, qualidade); Curiosidade, Reflexão e Inovação (pensar de forma crítica e criativa, procurar soluções); Cidadania e Participação (iniciativa, ação, resolução de conflitos); Liberdade (autonomia, democracia, equidade). Por fim, as Áreas de Competências combinam os conhecimentos, capacidades e atitudes, não existindo qualquer hierarquia entre as mesmas. Estas, estão entrelaçadas e relacionam-se entre si, envolvendo a teoria e a prática e são: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico, Consciência e Domínio do Corpo (Oliveira Martins et al., 2017).

A escola, desde a EPE até ao Ensino Secundário, deve comprometer-se com a adoção de práticas pedagógicas que garantam a inclusão e formação de um perfil adequado a todos os alunos. E como tal, surgem as AE, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 (2018) de 19 de julho. O mesmo refere que as AE se aplicam a todas as modalidades educativas e formativas do Ensino Básico. As AE constituem o currículo deste ciclo de ensino e estão em conformidade com o PASEO (Direção-Geral de Educação, 2018), estando disponíveis

para consulta na *Internet*, no *site* da Direção-Geral de Educação. Estão contempladas as AE para os quatro anos deste ciclo e para todas as disciplinas do currículo, nomeadamente, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro; Dança e Música), a Cidadania e Desenvolvimento, o Inglês, a Educação Física e as TIC. Todos os documentos iniciam com uma introdução explícita acerca do que se pretende desenvolver e são apresentadas logo de seguida as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (enunciadas anteriormente). Todas possuem diferentes Domínios; Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que se esperam dos alunos; alguns exemplos de ações que devem ser desenvolvidas naquela disciplina e os Descritores do Perfil dos Alunos. Importa referir que particularmente as AE de Português do 1.º ano foram revisadas em janeiro de 2023.

O currículo, tal como previsto pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), de 6 de julho, deve ser “equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2929). A matriz curricular do 1º CEB é composta por componentes do currículo e cada uma possui uma determinada carga horária semanal (Direção-Geral da Educação). Neste ciclo, os quatro anos de escolaridade estão divididos, sendo que no 1.º e 2.º anos as componentes do currículo e a carga horária semanal são diferentes dos 3.º e 4º anos.

Assim, no 1.º e 2.º anos, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, e a Educação Artística possuem uma carga horária semanal total de vinte e cinco horas. Estão contempladas sete horas para o Português, sete horas para a Matemática, três horas para o Estudo do Meio e cinco horas para a Educação Artística (Artes visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e três horas para a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo. Para as áreas disciplinares de carácter facultativo, está destinado 1 hora para as Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Relativamente ao 3.º e 4.º anos, as componentes do currículo e respetivas cargas horárias semanais mantêm-se, apenas é acrescida a componente de Inglês com 2 horas de carga horária, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa passam a ter 1 hora. Importa ainda salientar que as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC, constituem “componentes de integração curricular

transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.2933).

O currículo do Ensino Básico confere autonomia e flexibilidade curricular às escolas e professores para tomarem decisões que garantam a melhoria da qualidade de ensino, perspetivando uma educação cada vez mais inclusiva e uma melhor gestão interdisciplinar do currículo. Aliado a isto, a flexibilidade curricular visa assegurar a equidade nos direitos à aprendizagem e ao sucesso educativo, adequando a ação educativa aos alunos e escolas, promovendo aprendizagens cada vez mais significativas. O conhecimento resultante da ação, deve ser construído pelo aluno na qualidade de agente ativo, que atua de forma colaborativa (Alves et al., 2019). Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor priorize os princípios estabelecidos pelo PASEO e as AE.

Estes documentos explicitam aquilo que os alunos devem saber, bem como os processos necessários para chegarem até lá, numa busca pela complementaridade e articulação (Roldão et al., 2017). Além disso, fazer uso da autonomia e flexibilidade curricular implica procurar respostas mais adequadas e bem-sucedidas face ao que é essencial no currículo escolar (Roldão et al., 2017). Neste sentido, cabe ao professor organizar um ambiente propício de aprendizagens, onde são evidentes o apoio e o estímulo que o aluno necessita para desenvolver competências necessárias para o trabalho (Cosme, 2009).

Tendo o desejo de proporcionar aprendizagens mais significativas, surgem as metodologias utilizadas com maior frequência na prática educativa deste contexto, já mencionadas anteriormente: a AC (Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1994; Slavin, 1983), a Rotação por Estações (Christensen, 2013; Guimarães et al., 2023) e a Gamificação (Kapp, 2012; Deterding et al., 2011).

Relativamente à AC, Sharan (1994) define-a como “uma abordagem centrada no grupo e centrada no aluno para o ensino e aprendizagem em sala de aula” (p.336). Já Slavin (1995), refere-se à AC como “métodos de ensino em que os professores organizam os alunos em pequenos, grupos, que depois trabalham juntos para se ajudarem uns aos outros para aprender os conteúdos” (p.388). Embora vários investigadores proponham diferentes definições, todos referem-se como um “conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos

comuns de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p.69). Segundo Lopes & Silva (2022), existem “cinco elementos básicos que tornam a cooperação possível, possibilitando o diagnóstico de problemas que os alunos possam ter no trabalho conjunto e intervir para aumentar a eficácia dos grupos cooperativos”. Estes, são: “a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências interpessoais e de pequeno grupo e a avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo” (p.19).

Assim, a adoção da AC, “contribui para o desenvolvimento cognitivo, proporciona a melhoria do rendimento escolar, fomenta a interação social, a autonomia e a independência, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, encoraja o desenvolvimento socioafetivo” (Lopes & Silva, 2022, pp.59-62).

A metodologia de Rotação por Estações possibilita um ensino diversificado e dinâmico (Christensen et al., 2013), permitindo que os alunos trabalhem “em diferentes atividades ou estações de aprendizagem dentro do ambiente escolar” (Guimarães et al., 2023, p.103), podendo ser aplicados diferentes estilos de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos de uma temática. A sua utilização valoriza a interdisciplinaridade, uma vez que promove o trabalho com várias disciplinas do currículo. Assim, é de realçar que a utilização desta metodologia sempre proporcionou “discussões em grupo, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (Steinert & Hardoim, 2019, p.13). Tal como referem Graça & Silva (2024), a adoção de metodologias ativas durante a prática profissional “implica aprender de forma participativa e reflexiva em cada tarefa que se realiza, no qual o professor assume o papel de mediador e facilitador dessa construção” (p.178).

Por fim, a Gamificação, que segundo Castro (2024), visa incentivar o utilizador a realizar determinadas tarefas, através da utilização de elementos de jogos. A mesma, não se trata apenas de construir jogos, “mas utilizar elementos de jogos que podem aumentar o engajamento de uma experiência ou atingir objetivos específicos” (Castro, 2024, p. 15). Kapp (2012), refere que a utilização de elementos do jogo tem como finalidade potenciar a aprendizagem, promovendo ações que guiam o jogador até a resolução de um problema. Nisto tudo, o *feedback* é muito importante, pois fornece informações acerca do

desempenho dos jogadores, permitindo que se mantenham motivados para a concretização da tarefa (Castro, 2024). Neste sentido, “há, portanto, elementos importantes de um jogo como o(s) objetivo(s), as regras, a narrativa e participação voluntária, bem como as variáveis de novidade/surpresa e de cooperação e colaboração que influenciam o comportamento do jogador” (Graça, 2024, p.3).

A escolha destas metodologias, deveu-se ao facto de a orientadora cooperante já utilizar as mesmas na sua prática profissional. Isto permitiu que o trabalho se desenvolvesse de forma fluída e mais colaborativa, possibilitando a melhoria todas aprendizagens na escola, das relações interpessoais entre os alunos e da sua autoestima (Freitas & Freitas, 2003). De facto, a sua continuidade foi potencializada pela díade, que ao longo da PES, constatou o crescimento individual e grupal dos alunos bem como o aumento do interesse pelas tarefas propostas.

De acordo com o 2.º ponto do artigo n.º 22.º do Decreto-Lei 55/2018 (2018), existem duas modalidades de avaliação: formativa e sumativa. A avaliação formativa possui um carácter sistemático e contínuo e recorre a vários procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação que devem ser adequados à diversidade das aprendizagens, destinatários e circunstâncias em que ocorrem. Esta, tem um papel crucial na melhoria das aprendizagens de todos os alunos, permitindo que conheçam bem aquilo que devem aprender no final de um período e os esforços que devem fazer para atingi-los (Fernandes, 2021). A mesma, possibilita que o *feedback* seja concedido de forma “criteriosa, inteligente e sistemática, contribuindo para a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2021, p.4). A avaliação sumativa é a atribuição de uma classificação e certificação aos alunos, tendo em conta as aprendizagens realizadas pelos mesmos. Esta, ocorre durante a realização de um teste, prova ou no final de cada período letivo, conduzindo a uma tomada de decisão no final do ano letivo. É um processo regulador do ensino e da aprendizagem que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (Decreto-Lei 55/2018, 2018, p.2936). Independentemente da modalidade que assuma, a avaliação realizada pelo professor, deve ter em conta as AE e o PASEO, tendo como objetivo principal, a melhoria das aprendizagens e o sucesso de cada aluno (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). A avaliação das aprendizagens deve ser realizada

de forma interna e externa, perspectivando o “sucesso educativo dos alunos e para o bom desempenho das escolas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016, p.1123)

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O segundo capítulo contempla dois subcapítulos primordiais da PES resultantes das observações realizadas pela mestranda, registos escritos e diálogos com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, bem como a análise de documentos estruturantes e abordagens metodológicas.

O primeiro subcapítulo refere-se à caracterização da instituição cooperante que recebeu o par pedagógico, englobando a caracterização dos dois contextos de estágio estipulados pela PES: EPE e 1.ºCEB. O segundo subcapítulo abordará a metodologia de investigação utilizada neste período de intervenções, revelando-se uma ferramenta essencial para o futuro profissional da mestranda, a I-A.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Considerando a perspetiva de Dewey (2002) sobre a visão da escola, esta deve constituir-se um lugar de comunicação, construção de laços e elos entre sujeitos, cultura e saberes, um espaço de participação e cooperação de adultos e crianças.

Situada num dos concelhos mais habitados do país, Vila Nova de Gaia e numa zona de carácter industrial, estava inserida a instituição que recebeu a mestranda para a realização da PES durante o ano letivo 2024/2025. A instituição existia desde 1999, possuindo as valências de EPE e 1º CEB.

Segundo o Projeto Educativo 2021-2025, o agrupamento em que estava inserida a instituição cooperante foi criado no ano letivo 2003/2004 pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho (Agrupamento, 2021-2025, p.5) e englobava 1JI, 8 escolas básicas com valências de EPE e 1º CEB e uma escola com valências de 2.º e 3.º CEB. O Projeto Educativo assentava no princípio de autonomia previsto no Decreto-Lei n.º 137/2012 (20122) de 2 de julho e tinha como lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Agrupamento 2021-2025, p.2). Pelo *site* do Agrupamento é possível perceber que

este tinha em desenvolvimento vários projetos, a saber: Projeto “Escola Azul”, Projeto “COLINC Erasmus+ eTwinning”, Projeto “Academia de Líderes UBUNTU”, Projeto “Envolver para Incluir”, Projeto “A brincar e a ler vamos aprender” e Projeto “Promoção e Educação para a Saúde”. O Agrupamento possuía ainda os seguintes documentos estruturantes: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano 21 | 23 Escola +, Plano Anual de Atividades 2023/2024, Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola-PADDE e Relatório de Autoavaliação do Agrupamento. Os Órgãos de gestão abrangem o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e a Direção.

É pertinente referir que segundo o Projeto Educativo (2021-2025, pp.15-16), a instituição cooperante acolhia uma extensão do Centro de Apoio à Aprendizagem

com condições para apoiar as crianças cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam: as adaptações curriculares significativas; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social que anteriormente à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 frequentavam a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.

O Agrupamento possuía ainda três bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, sendo que uma se inseria no 1.º andar da instituição cooperante, estava disponível para visitas/dinamização de atividades, possuindo vários recursos (informáticos, escritos e audiovisuais). A biblioteca dinamizava ações de leitura para as escolas do agrupamento com os grupos de EPE, tendo tido o par pedagógico a oportunidade de participar de vários momentos durante a PES.

Relativamente à instituição cooperante, era constituída por um único edifício que possuía o rés do chão e 1.º andar e tinha capacidade para três grupos de EPE e dez turmas do 1.º CEB. A instituição possuía um portão principal que normalmente era utilizado pelo pessoal docente, não docente e alunos do 1.º CEB e outro portão designado “norte” mais utilizado pela componente de EPE, desde as famílias, educadores, assistentes e crianças. O exterior era amplo, oferecendo oportunidades a todos (independente do nível educativo) de explorar e brincar, possuía árvores e ecopontos. De um lado existiam escadas e do outro duas rampas que davam acesso ao campo de futebol com duas balizas, bancos, pneus, um parque onde todos os dias e com as condições favoráveis os três grupos de EPE costumam passar aproximadamente 2 horas do seu dia. Neste parque havia uma

casinha, dois baloiços, cavalinhos, escadas, um escorrega e um espaço com relva que conduzia à horta, a qual possuiu várias plantações em pneus, canteiros, um compostor e uma mangueira.

Na parte interior do edifício existia um refeitório, uma cozinha, um gabinete de trabalho, uma despensa, um polivalente onde eram realizadas as aulas de Educação Física para a EPE e 1.º CEB e onde os grupos de EPE se juntavam quando, por exemplo, estivesse a chover. Neste polivalente existiam duas salas para guardar o material desportivo, uma casa de banho e um gabinete de trabalho. Contínuo ao polivalente estava um corredor que permitia aceder ao espaço exterior descrito anteriormente e possuía escadas que conduziam às salas do 2.º ano e à sala de professores. A sala do 1.º ano encontrava-se perto dos grupos de EPE, talvez como uma representação da transição destes níveis. Neste corredor existiam duas casas de banho identificadas cada uma com o desenho de um menino e uma menina, uma porta que dava acesso as três salas de EPE, a sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família, um espaço comum com mesas, armários, micro-ondas e frigorífico para uso do pessoal docente e não docente. As salas de EPE possuíam dimensões aproximadas, sendo que o número de crianças variava consoante o grupo, eram distinguidas por cores (Azul, Verde, Vermelha), cada uma possuía uma educadora e uma assistente operacional e funcionavam com o mesmo regime de horário.

Concernente ainda aos grupos de EPE, estes participavam de um projeto Erasmus+ denominado *Seeds Will Grow*, comum a cinco escolas do Agrupamento, onde cada escola criou o seu *Clube da Horta*. Este projeto contava com o envolvimento de escolas localizadas na Grécia, na Irlanda, em Portugal e em Itália e era coordenado por uma equipa irlandesa, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a importância da biodiversidade e sustentabilidade. Na instituição cooperante, os grupos dedicavam algum tempo durante a semana para visitar a horta, regar as plantas e depositar resíduos no compostor. Tudo isso era feito pelas crianças com o auxílio das educadoras e assistentes.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo Collodel Benettietal et al. (2013, citado por Lopes & Anastácio 2021), o contexto “é descrito como qualquer acontecimento que ocorre fora do organismo e que pode influir ou ser influenciado por quem se encontra em desenvolvimento” (p.372).

O primeiro momento em que decorreu a PES da díade foi na sala JUN2, denominada “Sala Verde”, num grupo de EPE constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idades, até ao mês de novembro, caraterizando-se assim como um grupo heterogéneo. A partir deste momento e durante os meses em que a mestranda esteve neste grupo, teve a oportunidade de ver algumas crianças a completarem 6 anos de idade, alargando assim a faixa etária do grupo. Este era constituído por 12 crianças do sexo masculino e 13 do sexo feminino, sendo que duas crianças (L e M.L) possuíam nacionalidade brasileira.

Havia uma criança com uma condição de saúde que carecia de uma atenção maior, sendo que esta usava um dispositivo que obrigava a uma monitorização constante ao longo do dia, no entanto não comprometia a sua participação no grupo.

É importante salientar que este era um grupo ativo, curioso por questões ligadas aos animais e à natureza, assíduo, autónomo, muito interessado em trabalhar, dado que logo nas primeiras semanas, o grupo compartilhou com a díade que no ano letivo 2023/2024, tinha desenvolvido um projeto relacionado com o corpo humano. Posteriormente em diálogo com a educadora cooperante, percebeu-se que por ser o início das atividades letivas e uma fase de adaptação para quem estava no grupo pela primeira vez, não estava a decorrer nenhum projeto. No entanto, com a presença da díade no contexto, surgiu a oportunidade de trabalhar num tema que era do interesse do grupo e a partir deste desenvolver um projeto (cf. capítulo III).

Uma das capacidades do grupo mais apreciada pela mestranda foi a autonomia. Esta evidenciava-se principalmente nas crianças que já estavam no grupo há pelo menos 1 ou 2 anos. Ambrósio (1999) aponta que “a autonomia na criança é compreendida como um

processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2). Os momentos de tarefas e atividades de escolha individual, até mesmo o brincar, podem e neste contexto sempre foram aproveitados para proporcionar o desenvolvimento da autonomia.

Considero essencial referir que este grupo apresentou algumas dificuldades que se tornaram evidentes ao longo da PES. Estas dificuldades incluíam o cumprimento de regras, a gestão e regulação das emoções, a resolução de conflitos com os pares, bem como limitações ao nível das capacidades motoras básicas (como, por exemplo, descer escadas). Além disso, notou-se a necessidade de desenvolver competências sociais, como saber ouvir e respeitar a opinião dos outros, esperar pela sua vez e utilizar expressões de cortesia como “por favor”, “obrigado/a” e “desculpa”.

O espaço caracterizava-se por ser apelativo, amplo, ajustável e seguro, proporcionando experiências significativas às crianças e “um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e para aprender, um lugar para o trabalho e para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Formosinho, 2018, p.54). Assim, o espaço foi pensado e concebido como um ambiente educativo e não meramente divertido para promover o entretenimento da criança, sobrevalorizando questões estéticas. O espaço em questão possuía uma porta de entrada que todas as crianças conseguiam abrir, janelas que permitiam a entrada da luz natural e outra porta que possibilitava o acesso ao exterior da escola. Possuía ainda dois armários para guardar os materiais do grupo, um quadro interativo com um projetor, um quadro branco, um armário com divisórias com o nome de cada criança, onde eram colocadas as produções para serem organizadas à sexta-feira nos respetivos *dossiers* individuais. Seguia-se a secretária da educadora cooperante com um computador, gavetas e uma cadeira giratória.

A sala possuía ainda quatro painéis grandes, de cor verde, sendo que um tinha as fotografias e o nome de cada criança e no mesmo eram afixados os trabalhos que cada criança realizava. O segundo painel continha informações de registos e descobertas, outro tinha algumas canções escritas e o quadro dos aniversários. O painel que era considerado o “principal” estava no centro do espaço e contemplava o quadro das presenças e do tempo, a rotina diária e o calendário mensal.

Lopes da Silva et al. (2016), refere a “organização do espaço como expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p.26). Em diálogo com a educadora cooperante foi possível perceber que isto se verificava no contexto em questão, visto que a sala estava organizada por áreas que a mesma considerava relevantes para o desenvolvimento das crianças. As áreas eram flexíveis, sendo que no ano anterior tinha sido retirada temporariamente uma área e inserida outra. Para Hohmann e Weikart (2011), as áreas de interesse de uma sala devem ser flexíveis, isto é, os adultos da sala podem e devem modificar o espaço e os materiais, ao longo do ano, de modo a “acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (p.171). Portanto, o nosso olhar volta-se para as áreas que estavam inseridas na sala e bem identificadas: área da biblioteca, área da casinha de bonecas, área das ciências, área do acolhimento, área das construções, área dos jogos, área da música e área da pintura.

A área das construções possuía caixas com peças de legos e caixas com animais. A área de expressão plástica possuía um cavalete com copos e tintas de várias cores, pincéis, um balde com as folhas para pintar e uma capa. A área da casinha das bonecas possuía uma cozinha de brincar com loiças e talheres, alimentos de plástico, pegas, duas caixas registradoras, um carrinho de compras, armários, uma mesa pequena com três bancos e uma cesta de frutas que ficava em cima da mesa. Ao lado da cozinha estava uma tábua de engomar com um ferro, uma cama com peluches e bonecos bebês, uma cómoda com um telefone e um vaso pequeno, dois carrinhos de bebês, dois armários com roupas e sapatos, sendo que um deles possuía um espelho. A área da biblioteca localizava-se perto da porta que dava acesso ao exterior e sempre constituiu uma área de interesse e procura pelas crianças nos momentos de escolha individual. Continha uma mesa pequena com duas cadeiras, uma estante pequena com livros (contos, poesias, trava-línguas, lengalengas, puzzles) e enciclopédias. Em cima da estante estava um lugar reservado para colocar o livro que fosse lido ou trabalhado naquela semana. Ao lado, estava a área dos jogos que possuía uma estante aberta com 3 prateleiras e um armário aberto com 4 prateleiras onde estavam organizados os puzzles. Em cima da estante encontravam-se alguns materiais matemáticos, como os de encaixe de formas geométricas e correspondência de números e círculos. Nas prateleiras era possível observar diversos materiais tais como o jogo da memória, jogos de encaixe em madeira, blocos de construção e jogos matemáticos. Nos momentos de escolha individuais, as crianças que optavam por esta área necessitavam

criar hipóteses e recorrer ao raciocínio para verificar e aplicar os resultados, competências essas ligadas aos jogos, mas que são “tão importantes para a realização de muitas tarefas na vida” (Lopes, 1999, p.44).

A área da ciência possuía um painel de cor verde (lugar designado para exposição de trabalhos ou informações ligadas à área) e um armário suspenso na parede com caixas pretas encaixadas que continha materiais como ímanes, óculos, copos, pinças e lupas. Por cima deste armário estavam duas caixas de plástico, sendo que uma estava vazia e a outra tinha conchas e pedras. Havia ainda uma mesa com um banco, e nesta estava uma balança, frascos, um microscópio para crianças, um dossiê denominado “Ciência a brincar” com diversas experiências, que estavam cientificamente bem explicadas e ilustradas passo a passo, um “Caderno da Natureza - registo das minhas observações” em que as crianças tinham a possibilidade de registar e ainda uma caixa com legumes que foram recolhidos da horta. A área da música era a que se encontrava mais distante das outras, possuindo instrumentos musicais (pandeireta, clavas, reco-reco, caixa chinesa, maracas, pratos, rela, flautas, triângulos, batuques e guizos). Terminamos com a área do acolhimento que possuía um tapete colorido e era a área mais frequentada pelo grupo.

Assim, baseada nas observações da mestrandia, os materiais contemplados na sala, bem como a sua disposição, eram de fácil acesso a todas as crianças do grupo, adequados à faixa etária do mesmo, possibilitavam a exploração de temas ligados ao dia-a-dia da criança e do interesse dos mesmos, reforçando. Neste espaço prevalecia um ambiente “em que as crianças tinham contacto direto com os materiais, que podiam usá-los com facilidade, autonomia e independência” (Osório, 2018, p.337).

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), referem que “os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (p.72). Estes tempos pedagógicos são marcados por uma rotina diária e semanal. Assim, na sala verde esta sequência era composta pelo momento do acolhimento, atividades e projetos, higiene e lanche, atividades no exterior, almoço, relaxamento, trabalho em pequeno e grande grupo, atividades de escolha individual e saída.

O acolhimento iniciava as 9:00 horas com a chegada das crianças à sala. À medida que entravam para a sala, cada uma registava o nome no quadro das presenças. Este era “um

espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.74). Dentro do grupo este tempo sempre foi valorizado, dedicado a escuta ativa e ao levantamento de curiosidades a explorar ao longo da semana, atentando individualmente para cada criança, considerando que “cada criança tem uma identidade única e singular” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12). Neste tempo, as crianças partilhavam as novidades, curiosidades, dúvidas, muitas vezes levavam objetos na “saquinha das surpresas” para que o grupo adivinhasse o que era e posteriormente tal objeto ser colocado numa das áreas da sala. Ainda neste momento, uma criança era escolhida ou se voluntariava para registar o tempo, contar os meninos do grupo e registar no quadro. Por volta das 9:45 minutos iniciava-se uma atividade ou projeto, sendo este “um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.92).

Após este momento, era o tempo de higiene e lanche, sendo que nestes momentos muitas vezes surgiam conversas ou ouvia-se uma música. O grupo seguia para atividades no exterior, sendo este “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p.27). Uma das vantagens da utilização do espaço exterior é o facto de permitir que as crianças brinquem, pois o brincar é uma ferramenta necessária ao seu desenvolvimento global, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social. Seguia-se o tempo para a higiene e o almoço (12:00 horas) e as crianças retomavam ao exterior, pois é através do brincar que a criança realiza “uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (Queiroz et al., 2006, p.172). As crianças regressavam para a sala para um momento de relaxamento, marcando uma transição para os momentos de trabalhos em pequeno ou grande grupo e um tempo para atividades de escolha individual. Depois destes momentos, seguia-se o lanche e a saída.

Na visão de Bruner (2000), as crianças são vistas “como seres pensantes que constroem e partilham os significados, através das interações com os outros e do envolvimento com os instrumentos da cultura” (p.56). A perspetiva de Bruner valoriza a colaboração e a partilha que deve existir no processo educativo. No contexto em análise, este foi um

aspecto que se destacou, relativamente às relações criança-criança, criança-educador e educador-família.

Olhando para as interações criança-criança, estas foram alvo de grande atenção neste contexto e sempre foram vistas como uma oportunidade para a aprendizagem mútua, onde cada uma desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem. A troca de experiências, o diálogo e a cooperação são elementos-chave, que oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais. Era comum observar situações em que os mais experientes auxiliavam os colegas menos familiarizados com determinado conceito ou atividade, atuando na ZDP (cf. Capítulo I). A colaboração nas várias dinâmicas de trabalho, nomeadamente, “dinâmicas de trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo” (Rosário & Santos, 2018, p.17), proporcionavam uma variedade de interações, uma vez que eram integrados os “propósitos das crianças e dos adultos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27). É necessário compreender que o adulto desempenha um papel crucial no contexto pedagógico e as crianças adquirem experiências ao estabelecerem relações positivas. Dewey (2002) argumenta que “a criança deve contactar com um maior número de adultos e de crianças, para que a sua vida social seja o mais livre e rica possível” (p.41).

Face a isso, voltamos o nosso olhar para as interações adulto-criança que decorriam no contexto observado e foi notório que ao investir de forma sincera nas interações e ao modelar relações interpessoais positivas (Hohmann & Weikart, 2004), o educador possibilitava o crescimento das capacidades das crianças, para que estas passassem a acreditar e a confiar nos outros, promovendo assim, a autonomia e incentivando-as a ter iniciativa própria, fomentando a sua autoconfiança.

Relativamente às interações educador-família, a diáde observou o cuidado que a educadora cooperante tinha em estabelecer um contacto diário com as famílias quando fossem deixar ou buscar as crianças ao contexto. A mesma, utilizava a plataforma *ChildDiary* como ferramenta de comunicação e interação com as famílias. Havia um interesse em estabelecer diferentes parcerias com as famílias, de forma que se conseguisse “dar as respostas educativas mais ajustadas, tendo em conta as características

e necessidades das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.22). Estas parcerias promoveram uma aproximação entre os dois contextos (escola e família), onde foram encontradas formas de partilhar e que fossem significativos para ambos contribuírem para uma melhor educação das crianças (Mata & Pedro, 2021).

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O segundo momento da PES realizou-se no segundo semestre do ano letivo em curso, tendo iniciado em meados do mês de fevereiro. Esta experiência ocorreu numa turma do 3.º ano (3JUN2) do 1º CEB, constituída por 24 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Relativamente à caraterização da turma, existiam na sala cinco alunas que possuíam outras nacionalidades, sendo uma russa, uma escocesa, uma venezuelana e duas brasileiras. Apesar das três primeiras alunas não possuírem o português como língua materna, todas, sem exceção, falavam muito bem o português.

A turma era muito participativa, assídua, demonstrava um grande nível de autonomia na realização das tarefas, bem como um espírito de entreajuda, colaboração e cooperação. Os interesses dos alunos estavam ligados principalmente com questões do meio ambiente e as Artes, aspeto que foi logo evidenciado nas primeiras semanas naquele contexto e algumas vezes referido pela orientadora cooperante. Os alunos demonstravam muito interesse pelas propostas que envolvessem desenhos, pintura, música e dança. Outros interesses estendiam-se pelos jogos, leitura de histórias, brincadeiras e dinâmicas em grande grupo. Os alunos sempre se dispuseram a participar das aulas, bem como dos desafios e das propostas apresentadas pelas professoras.

Todos os alunos eram abrangidos pelas Medidas Universais, sendo que quatro usufruíam de Medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão, como a Diferenciação Pedagógica, as Acomodações Curriculares e a Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Um dos alunos possuía dificuldades ao nível da fala e outras três possuíam dificuldades na leitura. Estes alunos recebiam, duas vezes por semana, o apoio de um professor da instituição. O aluno

que possuía dificuldades ao nível da fala era acompanhado por uma professora especializada e frequentava a valência de Terapia da Fala e as restantes estavam inseridas no projeto “Aprender a ler melhor”.

Ainda que estes alunos apresentassem diferentes ritmos de aprendizagem, isto não impossibilitava a sua inclusão e participação ativa em todas as atividades e propostas de trabalho. Nos momentos de trabalho individual ou em pares que envolvessem leitura e compreensão textual, a díade realizava um acompanhamento mais próximo a estes alunos. Quando surgissem momentos de partilhas ou apresentações, era concedido mais tempo ao aluno com dificuldades na fala, para expressar as suas ideias ou realizar apresentações.

Existiam ainda cinco alunos que eram acompanhados por uma mediadora social e que uma vez por semana se dividiam em dois grupos (três e dois alunos) e realizavam atividades fora da sala de aulas. Estes alunos possuíam diferentes ritmos de aprendizagem que passavam por estar atentos e concentrados nas aulas e realizar os trabalhos de casa. Em diálogo com a orientadora cooperante foi possível compreender que alguns destes alunos possuíam contextos familiares desafiantes, sendo que tinham os pais ausentes e moravam com os avós ou apenas com a mãe.

Em geral, alguns alunos da turma possuíam dificuldades ao nível da concentração, que se refletia na sua autonomia, na leitura de diferentes tipos de texto, na compreensão de instruções, na capacidade de esperar e dar a vez, bem como na aceitação da opinião do outro e na cooperação em situações de trabalho. Verificou-se que algumas desses constrangimentos foram ultrapassados ao longo do tempo.

No que diz respeito aos projetos de turma, estava em curso o projeto “UniVersos”, em que os alunos dedicavam algum tempo durante a semana para ler, escrever e ilustrar poemas. Este projeto tinha como objetivo desenvolver o gosto pela leitura e escrita de poesia; promover a fluência leitora e escrita com correção. O mesmo, sempre que possível, estava articulado com as áreas de conteúdo. Participavam deste projeto, os alunos, os professores, as professoras bibliotecárias, as famílias e outros membros da comunidade educativa. À parte deste, com a presença do par pedagógico no contexto, surgiu a

oportunidade de se desenvolver um projeto que surgiu dos interesses dos alunos e que será alvo de maior atenção na segunda parte do capítulo III deste relatório.

Atentando para a organização do ambiente educativo, o espaço da sala de aulas estava localizado no 1.º andar do edifício, no meio de duas salas de aula. A sala de aulas era ampla, possuía uma porta de entrada com alguns trabalhos artísticos realizados pelos alunos. No interior, as paredes estavam preenchidas com várias evidências coletivas e painéis informativos. À entrada da sala, encontravam-se as regras para o grupo de crianças, os cartões com os papéis e respectivas funções que cada aluno desempenhava dentro do trabalho com a aprendizagem cooperativa e sacos para a reciclagem de lixo (amarelo e azul). A sala possuía uma secretária, um quadro interativo e o quadro branco, a área da biblioteca que continha vários livros, um armário com diversos materiais manipuláveis, um painel grande, onde estavam expostos alguns gráficos e tabelas, o horário semanal da turma, o diário de grupo e tabelas de avaliação e verificação, bem como trabalhos produzidos pelos alunos. Ao lado, estava uma mesa que continha ficheiros das áreas de conteúdos, que os alunos utilizavam no tempo de estudo autónomo e num dos lados da parede estava exposto um trabalho sobre os recursos hídricos. No segundo painel, estavam expostos trabalhos artísticos, sendo que existiam dois armários com materiais como folhas, frascos, copos, cartolinas, tintas, pincéis, jornais, revistas e canetas, acessível a todos os alunos. Existia outro armário onde estavam as resmas de papel, os copos coloridos, cartões da verdade ou mentira, dados, entre outros.

Todos os materiais contemplados na sala de aulas eram de fácil acesso por parte dos alunos, eram diversificados, estavam bem identificados e existiam em quantidade suficiente para todos. A sala estava organizada por grupos de trabalho cooperativos, mantendo-se os mesmos quando aplicada a metodologia de Rotação por Estações. Os alunos sentavam-se em pares, dado que dois alunos partilhavam a mesma mesa de trabalho, o que era essencial para os trabalhos e tarefas realizadas em colaboração. Nos momentos em que os alunos trabalhavam em grupo, tinham simplesmente de movimentar as cadeiras.

Em relação à rotina diária da turma, o horário tinha sido organizado pela professora titular da turma (orientadora cooperante) no início do ano letivo. No horário estavam

contemplados as horas destinadas para cada uma das áreas curriculares. Incluíam-se ainda o tempo de estudo autónomo, leitura, trabalho de textos, gramática, planificação, projeto, conselho de turma e Inglês. O dia começava com a chegada dos alunos à sala por volta das 8:45, e posterior organização dos materiais de trabalho. As aulas iniciavam as 9:00 horas, sendo que os alunos tinham 1 hora Inglês em dois dias da semana, com outra professora. As aulas decorriam das 9:00 as 11:00 horas, com um tempo de intervalo das 11:00 as 11:30 e retomavam às 11:30 até as 13:00 horas. A pausa do almoço era das 13:00 as 14:30, sobrando 1 hora na parte da tarde, ou seja, das 14:30 as 15:30. Importa referir que quinzenalmente, os alunos se deslocavam à biblioteca da escola, localizada no mesmo piso em que estava a sala de aulas, para participarem de uma sessão de leitura de histórias com duração de 30 minutos.

Como referido anteriormente, a sala estava organizada por grupos de trabalho cooperativos, dado que a orientadora cooperante utilizava a metodologia da AC e privilegiava também alguns elementos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Sendo a AC “um modelo educativo que propõe uma forma diferente de organizar a educação escolar a diferentes níveis: escola; sala de aula; e métodos de ensino e de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2022, p.3), é exigida a participação direta e ativa de todos os alunos envolvidos. O primeiro contacto que a díade teve com esta metodologia ocorreu no contexto da PES, tendo despertado de imediato o seu interesse em conhecê-la melhor e explorá-la mais de perto. O contexto possibilitou a observação e utilização de alguns métodos como: a Mesa Redonda (Kagan, 1994); Verdade ou Mentira (Kagan, 1994); Jigsaw ou Método dos Puzzles (Aronson et al., 1978); a Roleta (Kagan, 1994); Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994) e Aprendendo Juntos (Johnson & Johnson, 1975).

Para os alunos, o trabalho desenvolvido com esta metodologia já era familiar, uma vez que esse percurso teve início no 1.º ano de escolaridade. A utilização desta metodologia revelou-se eficaz sempre que a díade esteve no contexto, possibilitando que os alunos não só adquirissem juntos os conhecimentos previstos ou necessários, como também desenvolvessem competências ao nível da resolução de conflitos, se ajudassem uns aos outros, fossem pacientes e aprendessem a saber esperar, celebrando o sucesso uns dos outros (Lopes & Silva, 2022).

Tal como referido, a orientadora cooperante utilizava também na sua prática, alguns elementos do modelo pedagógico do MEM, uma vez que os dois se complementam. Este modelo caracteriza-se por incentivar o respeito pelas diferenças, bem como a interajuda e a colaboração, sendo os grupos um “lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.6). Os principais elementos utilizados pela orientadora cooperante eram: o conselho de turma (realizado todas as sextas-feiras); o diário de grupo, onde os alunos tinham a oportunidade de registar o que gostaram, o que não gostaram e o que propunham e o tempo de estudo autónomo, onde os alunos realizavam trabalhos ou tarefas de forma individual e autónoma. Tais estratégias faziam com que as práticas fossem enriquecedoras e possuísem um significado, além de que prevalecia um grande espírito democrático na sala de aulas, onde os alunos podiam partilhar o que pensavam e tomar decisões.

Em relação à adoção de medidas que promovam a diferenciação pedagógica, estas sempre foram evidenciadas nas práticas da orientadora cooperante e privilegiadas pela díade no referido contexto. Estas, segundo Tomlinson (2008), permitem que os alunos experienciem as atividades do currículo de diferente maneira, seja individualmente, a pares ou em grande grupo. Algumas das estratégias aplicadas neste contexto, passavam pela adequação do tempo de realização de tarefas às especificidades dos alunos com mais dificuldades; flexibilização na organização dos grupos de trabalho e verificação da compreensão das instruções por todos (Tomlinson, 2008).

Quanto às relações aluno-aluno, estas eram saudáveis e todos se relacionavam bem uns com os outros. Tanto na sala de aulas, como nos momentos em que os alunos estivessem no exterior, estes dialogavam bem entre si e brincavam juntos. Foi possível perceber através deles, que alguns realizavam saídas no fim de semana, moravam perto uns dos outros e faziam o mesmo percurso casa-escola, utilizando o mesmo transporte. A boa relação que tinham entre si também possibilitava a entreaajuda e colaboração em momentos de dificuldade, prevalecendo um espírito amigável.

As relações aluno-professor eram positivas, visto que a professora titular da turma já trabalhava com este grupo de alunos, desde o 1.º ano de escolaridade, sendo que foi

possível observar o conhecimento que possuía acerca de cada um deles e das suas famílias.

As relações professor-famílias foram muito evidenciadas neste contexto, dado que estes comunicavam frequentemente com a professora em diversas ocasiões. As famílias estiveram presentes em três momentos diferentes em parceria com as aulas da díade. Através da observação e em diálogo com a orientadora cooperante foi possível perceber que as famílias sempre se disponibilizaram em participar de várias iniciativas desenvolvidas pela turma.

De forma geral, os alunos e a professora relacionavam-se positivamente com outros membros da comunidade educativa, tais como os professores, as professoras bibliotecárias, as auxiliares de ação educativa, cozinheiras e outros alunos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Latorre (2001) destaca que a investigação é uma ferramenta fulcral para o entendimento profundo das características sociais, permitindo que os pesquisadores articulem a teoria com a prática de maneira crítica e reflexiva. Esta articulação da teoria com a prática permite que os participantes atuem como agentes de transformação das suas realidades.

A metodologia de I-A surge como um processo sistemático e específico em busca de respostas a questões relevantes, permitindo a construção de conhecimentos fundamentados, tal como destaca Creswell (2014). Ao longo dos anos têm surgido inúmeras propostas para a definição desta metodologia, destacando-se Elliot (1993) citado por Coutinho et al., (2009) que define a I-A como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (p.360).

A conceção de um professor-investigador com capacidade de pensar acerca da sua prática é evidenciada na conceção de Stenhouse (citado por Alarcão, 2001) ao assumir que a atitude de investigação é “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática (p.23)”. Este exame crítico e sistemático que o profissional realiza tem como objetivo o desenvolvimento e melhoria das práticas em contexto educativo e um

desenvolvimento individual que promove o crescimento profissional, essencial para a reflexão futura (Máximo-Esteves, 2008).

A observação, tal como refere Estrela (1994), é uma estratégia natural para compreender melhor o contexto, recolher dados e planear ao longo de toda a ação pedagógica. Ao falarmos da observação é imprescindível não referirmos a importância da escuta, pois a “observação e a escuta desempenham um papel central” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.49). Através destas, o profissional consegue compreender melhor as necessidades, os interesses e as competências das crianças, adaptando as suas práticas pedagógicas de acordo com as características individuais de cada criança. Neste sentido, a díade orientou-se segundo enuncia Cardona et al., (2021) pela *observação intencional*, considerando uma finalidade específica, sendo esta dar resposta às necessidades evidenciadas. Para melhor acompanhar as observações efetuadas, insere-se o registo em notas de campo, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação, registos fotográficos, audiovisuais e entrevistas.

Considerando a dimensão colaborativa para a realização da PES, Alarcão (2000), defende que “o meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista”, implica “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho” (p.22). Assim, a díade recorreu as formas de registo enunciadas anteriormente para passar a fase posterior, a planificação. Vasconcelos (2012) enuncia que “a raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (p.15). Neste sentido, as planificações elaboradas pela díade possuíam este carácter flexível, adaptável consoante os interesses, curiosidades e necessidades do contexto (Diogo, 2010). As elaborações destas planificações decorriam semanalmente, constituindo um momento de reflexão sobre as observações realizadas, atribuindo ênfase às necessidades ou interessantes enunciados pelas próprias crianças. É fulcral realçar que, tanto as orientadoras cooperantes, como as supervisoras institucionais concediam *feedback* das planificações realizadas, promovendo assim reflexões que conduziam a melhoria.

Segundo a I-A, após a planificação, surge a ação. A ação é descrita como um momento em que se concretiza o que foi delineado na planificação. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), é neste momento que o educador deve questionar-se se aquilo que foi planeado correspondeu ao

pretendido e o que pode ser melhorado (p.15). É deveras importante realçar que a ação deve ser acompanhada pela intencionalidade, pois, tal como refere Silva et al. (2016) “a intencionalidade permite atribuir sentido à ação” (p.13).

Segundo Coutinho et al. (2009), na I-A existe uma relação de interdependência entre a prática e a reflexão, sendo a reflexão vista de três perspetivas diferentes: a reflexão na ação (aquela que ocorre durante a prática educativa e consiste na adaptação imediata das práticas); a reflexão sobre a ação (aquela que ocorre após a prática, havendo uma reflexão sobre o dia para perceber se é necessário alterar algo); a reflexão sobre a reflexão na ação (ocorre após a prática e consiste em refletir nas razões que levaram a modificar as práticas durante a ação).

Durante a PES existiram vários momentos de autorreflexão, reflexão com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. Nos momentos de orientação tutorial e após as aulas supervisionadas, as supervisoras institucionais concediam *feedback*, proporcionando momentos de reflexão, perspetivando a melhoria das práticas e o progresso como futuras profissionais.

Para finalizar, a integração da metodologia de I-A na prática docente é uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores e tal como refere Coutinho et al. (2009), “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p.376).

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

“A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

É com essa visão, de uma aprendizagem que resulta pela ação e que tem a criança no centro, que exploraremos no capítulo III deste relatório, que tem como foco descrever e analisar os projetos desenvolvidos em cada nível educativo - EPE e 1º CEB. Serão privilegiadas as ações que foram ao encontro dos interesses das crianças, tendo sido adotada preferencialmente a aprendizagem por projetos, metodologia que caracteriza a formação da mestrandia. Este capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, estarão contempladas as ações educativas desenvolvidas no contexto de EPE, no segundo, as Unidades de Aprendizagens (UA) no 1º CEB.

3.1. AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA EPE

A primeira experiência da PES concretizada no contexto de EPE foi de extrema importância para o futuro profissional da mestrandia, dado que, permitiu a construção e aquisição de saberes, o desenvolvimento de ações que incentivassem a aprendizagem da criança pela ação, numa procura sistemática e reflexiva pela melhoria das práticas educativas. No primeiro momento em que a díade iniciou a PES, foram reservadas duas semanas para a observação direta com o intuito de conhecer os interesses, necessidades e características do grupo de crianças, bem como o contexto educativo em que estavam inseridas (cf. capítulo II).

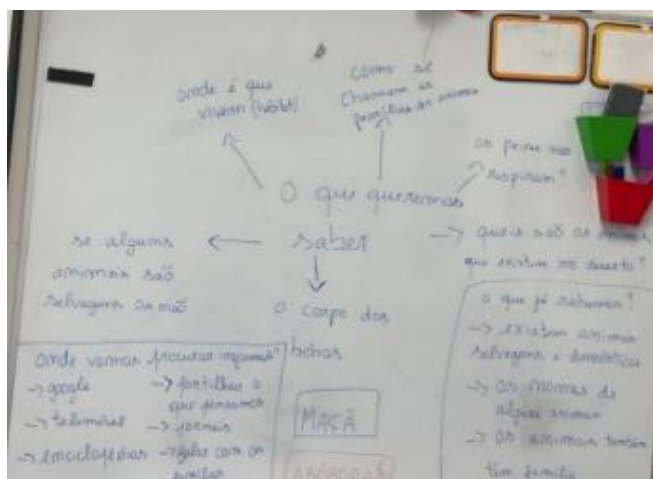
Ao longo das duas semanas de observação, nos momentos de partilha em grande grupo, algumas crianças referiam com frequência o seu interesse pelos animais. Certo dia, a educadora estagiária (EE), disse: “então vocês gostam muito de animais, certo?”, o que a criança T respondeu: “sim, eu gosto, mas eu sei que os dinossauros já não existem”; a EE questionou: “como é que sabes que já não existem?”; a criança A.F referiu: “claro que já

não existem, só os outros”, e a partir deste comentário, a criança M.L disse: “a gente podia conhecer mais os animais”. Tornou-se evidente o interesse das crianças pelo tópico e a díade procurou estimular a curiosidade do grupo, questionando “o que é que querem conhecer sobre os animais?” e registrando no quadro branco as suas ideias/opiniões.

Cada criança foi escutada, tendo sido aquele momento crucial para conhecer os seus interesses, de modo a “planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.18). Enquanto as crianças falavam e o par pedagógico registava as suas ideias, a criança L questionou: “o que é que estás a escrever?” e a EE disse-lhes que eram “as palavras que eles estavam a dizer” (Figura 1).

Figura 1

Registo dos interesses do grupo



Após este registo, as crianças referiram que tinham mais interesse por duas questões, nomeadamente, “se alguns animais são selvagens ou não” e “como era o corpo dos bichos”. Ficou decidido com o grupo a elaboração do projeto, que posteriormente foi denominado “Os nossos animais de estimação e outros da nossa imaginação”. Quando foram questionadas como e onde poderiam pesquisar as informações, as crianças referiram essencialmente “falar com as famílias”, “ver nas enciclopédias”, “ir ao Google” e “partilhar aquilo que pensamos”. De forma a dar resposta aos interesses das crianças e perspetivar a planificação de aprendizagens significativas, a díade passou para a fase de planificação. Considerando o limite para ilustrar as ações desenvolvidas e sem desconsiderar os

aspectos relevantes, serão apresentadas algumas das propostas educativas que pretendiam dar resposta às questões, nomeadamente, a) “Bolachas com formas de animais”; b) “Os nossos animais da caixa”; c) Animaginação; d) “Elecoxetruzção”.

Aquando do interesse do grupo em saber “se alguns animais são selvagens ou não”, a díade procurou dar resposta à questão, integrando uma das propostas que surgira naquela semana, a de “fazer biscoitos”. A díade já tinha identificado a culinária como um dos interesses do grupo, e, juntamente com a educadora cooperante, de forma colaborativa, planificou a ação, incluindo intencionalmente as formas com animais domésticos e selvagens.

Primeiramente, a díade começou por explorar com as crianças, em grande grupo, a receita que trazia em papel, de modo “a usar e a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.68). A receita possuía imagens que auxiliavam as crianças na compreensão da mesma e a escrita representada. O grupo começou por identificar os ingredientes representados na receita e conferir se todos estavam presentes nas mesas. De seguida, as crianças realizaram a contagem das quantidades de cada ingrediente e por fim, explicavam o modo de preparação a partir das imagens. A díade foi chamando à vez cada uma das crianças para participar da confeção da massa. A sala estava organizada com duas mesas de trabalho, o que possibilitou que o momento não fosse tão demorado e que todas as crianças pudessem participar. No momento de confeção da massa, as crianças ajudavam-se umas às outras na leitura da receita, na colocação das quantidades dos ingredientes e até mesmo para mexer a massa (Figura 2).

Figura 2

Confeção das bolachas



Após isso, a díade explorou, em grande grupo, os animais que estavam nas formas. O momento foi muito significativo, possibilitando que as crianças fizessem a diferenciação dos animais pelo seu modo de vida: domésticos ou selvagens (Lopes da Silva et al., 2016) e relembrassem/aprendessem os nomes dos animais. Quando a EE mostrou uma das formas, perguntou: “conseguem dizer que animal é esse?”, pelo que a criança R disse: “é um leão” e de seguida, a EE disse: “muito bem, e sabes se é doméstico ou selvagem”? e a criança I.B disse: “é selvagem, ele não pode viver na nossa casa”. É crucial referir que, ainda que a maioria das crianças soubesse o que são animais domésticos e selvagens, existiam outras que não tinham esta noção bem presente. Assim, a díade concedeu a oportunidade de as crianças explicarem umas as outras estes conceitos, sendo que a criança A.F disse: “os domésticos podem viver connosco, como o cão e os selvagens não, eles vivem noutros sítios, como o leopardo”. À medida que a díade mostrava as formas, algumas crianças referiam logo se os animais eram domésticos ou selvagens, e naqueles que tivessem alguma dúvida, as outras crianças explicavam ou a díade esclarecia.

Figura 3

Registo da receita



O registo da receita apesar de individual, realizou-se em pequenos grupos, visto que as crianças estavam organizadas nas mesas de trabalho, proporcionando a colaboração entre os pares. Durante este registo, algumas crianças tentavam lembrar-se dos passos da receita e não conseguiam, pelo que a criança A disse: “podes trazer a receita para a mesa? Quero desenhar como fizemos tudo”. Assim, o registo da receita foi livre, dado que cada criança optou por registar o que era mais significativo para si. Apesar disso, a díade realizou um acompanhamento próximo, orientando e auxiliando os pares que estivessem em dificuldade.

Concluída a confeção da massa, a criança T questionou: “podemos também desenhar a forma do animal que escolhemos?”. A orientadora cooperante interveio sugerindo: “o que acham de fazermos carimbos de batata com as formas dos animais?”. O grupo mostrou-se muito entusiasmado com essa ideia e pediram para fazê-lo (Figura 4).

Figura 4

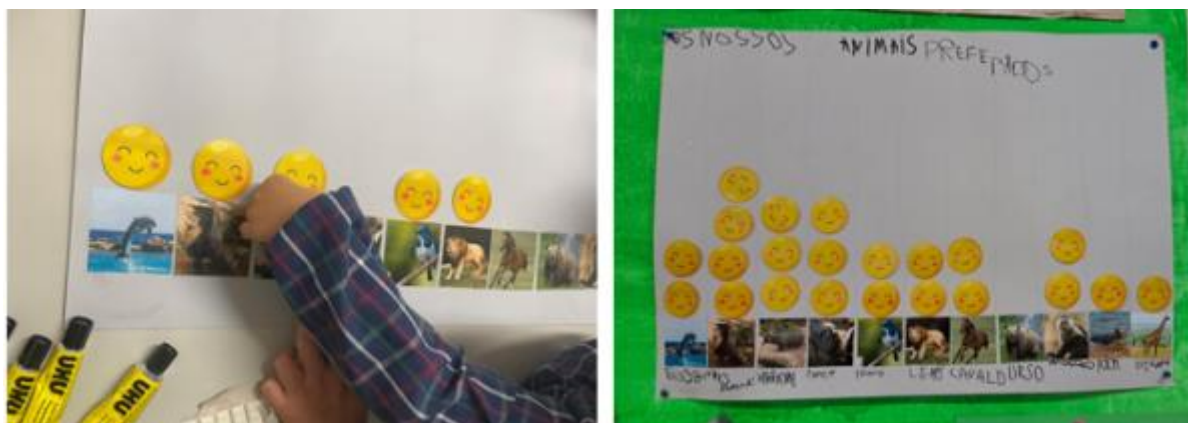
Carimbagem



Após tentarem, o grupo concluiu que exigia muita força e que não conseguiriam executar. Com o registo concluído, a EE organizou as crianças em pares, e foi chamando para fazerem a carimbagem na folha de registo da receita. Antes de efetuarem a carimbagem, as crianças identificavam nas batatas, o animal que escolheram e colocavam tinta à sua escolha na batata. As crianças conseguiram, sem qualquer dúvida, identificar os animais, sendo que a criança L referiu: “escolhi o jacaré, é um animal selvagem!”.

Naquele momento, a EE colocava as seguintes questões: “qual é o animal que vocês escolheram?” “é um animal doméstico ou selvagem?”. Assim, as crianças tinham a possibilidade de relembrar estas noções, e a EE de aferir se realmente tinham compreendido. Finalizada esta parte, as crianças reuniram-se na sala e conversavam sobre as formas que tinham escolhido, o que levou a criança T a dizer: “eu escolhi o golfinho, e tu, A.F, qual escolheste?”; e a criança A.F respondeu: “escolhi o porco”. A criança X disse: “eu quero saber que animais os amigos escolheram”. Aproveitando-se daquela oportunidade, a dÍade conduziu a proposta de elaboração de um pictograma. As crianças referiram que gostariam de utilizar “imagens reais” para representar os animais, que gostariam de ser elas a escrever o nome dos animais e a colocar o *emoji* correspondente. Assim, este processo envolveu a pesquisa de imagens no computador, a escrita do nome dos animais (a criança copiava as palavras que a EE escrevia numa folha), a identificação da imagem do animal que tinham escolhido e a colocação do *emoji*. No final, o grupo nomeou o pictograma como “Os nossos animais preferidos”.

Pictograma "Os nossos animais preferidos"



Naquele momento, a criança M.M disse: “o animal que eu escolhi não tem na caixa” e a EE questionou as crianças como se não soubesse do que se tratava, dizendo: “qual caixa?”, pelo que a criança A.S disse: “A caixa que tem os dinossauros e outros animais, nunca viste?”. De seguida, a EE perguntou: “e como é que vocês sabem quais são os animais que tem na caixa?”, pelo que uma das crianças referiu: “A gente sabe dos dinossauros e depois a gente tira e descobre né?”. Deste modo, a EE perguntou se existia alguma forma de sabermos quais eram os animais que estavam na caixa, e a criança B disse: “podemos tirar e ver”.

Assim, a EE pediu que duas crianças fossem buscar a caixa dos animais, colocassem os animais no tapete e a caixa de lado. É importante referir a díade já tinha contactado com a caixa e já observara as crianças a brincarem nos momentos de escolha individual.

Figura 6

Organização dos animais pelas caixas



Considerando que as crianças “realizam intuitivamente classificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.75), este foi um bom momento para explorar esta noção e trabalhar com um interesse evidenciado pelas mesmas. As crianças retiraram os animais da caixa e observaram-nos atentamente. À medida que observavam, algumas delas iam comentado umas com as outras sobre aquilo que observavam, quando a criança I.M disse: “aqui tem animais da água!”. As crianças discutiam entre si o que seriam “animais da água”, tendo a criança B referido: “são os que vivem na água, são aquáticos”.

Desta forma, a díade questionou as crianças se conheciam animais aquáticos, o que a maioria do grupo respondeu que sim. Antes de organizarem os animais, a criança M teve a seguinte intervenção: “só temos uma caixa e são muitos animais, precisamos de mais”, e assim, a EE questionou o porquê de precisarmos de mais caixas. A criança B disse: “para organizar os animais, estão misturados”, pelo que a criança C sugeriu: “vamos fazer assim, uma caixa para os animais que andam na terra, outra para os do mar” e a criança R disse: “os dinossauros ficam na outra caixa”, e a criança T acrescentou: “sim, ficam sozinhos porque já não existem”. Foram disponibilizadas duas caixas, de modo que as crianças decidiram que os dinossauros iriam permanecer na caixa verde, na vermelha estariam os animais terrestres e na caixa amarela os animais aquáticos. Definido o critério para a organização dos animais, cada criança escolheu um animal e colocou-o na caixa correspondente. Quando alguma criança tinha dúvidas, a díade questionava se queria que

outra criança ajudasse, proporcionando assim oportunidades de interação e interajuda (Lopes da Silva et al., 2016).

Estas ações acima descritas deram resposta à questão das crianças “se todos animais são selvagens ou não”, promovendo o desenvolvimento de competências e saberes a nível da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na componente da Independência e Autonomia, ao fazer escolhas e tomar decisões e na Consciência de si como aprendiz, ao colaborarem e cooperaram em atividades de pequeno e grande grupo, na resolução de dificuldades e problemas, e ainda na capacidade de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Perante as propostas apresentadas, o grupo demonstrou “comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado” (Lopes da Silva et al., 2016, p.40).

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação no domínio da Educação Artística (subdomínio das artes visuais), as crianças revelaram-se capazes de incluir de modo espontâneo, no registo da receita, produções plásticas e elementos visuais com cores e texturas, desenvolvendo desta forma capacidades expressivas através da experimentação de técnicas diversificadas. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças de forma natural, utilizavam a linguagem com diferentes funções e propósitos (e.g. no registo da receita, na pesquisa feita no computador...), identificavam letras do seu nome e das outras crianças na sua escrita. Desta forma foi possível dar resposta às aprendizagens previstas nas OCEPE, para a funcionalidade da linguagem escrita, ao “usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 68). Em relação ao domínio da Matemática, tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), o grupo mostrou-se capaz de “identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)” (p.77). Ainda, as crianças foram incentivadas a participar na organização da informação recolhida e construção de um pictograma simples, procurando interpretar os dados apresentados no pictograma, identificando a menor, igual e maior frequência (Lopes da Silva et al., 2016).

A segunda questão que foi registada no quadro e que correspondia a um dos interesses do grupo era o “corpo dos bichos” (referindo-se ao revestimento do corpo dos animais).

Para responder a esse interesse foram promovidas duas ações educativas: “Animaginação” e “Elecoxetruzção”.

A díade dinamizou a leitura e exploração do livro “Animaginário”, de Inês Fonseca. Esta leitura para além de integrar várias narrativas com diversos animais (domésticos, selvagens, terrestres e aquáticos), permite explorar a imaginação do leitor através dos animais que são apresentados. Durante a leitura, a díade chamou a atenção das crianças para as ilustrações do livro, pois estas apresentavam claramente o revestimento do corpo dos animais. A partir desta leitura e exploração, as crianças foram incentivadas a idealizar e construir um animal da sua imaginação, através de recortes de revistas e panfletos. Inicialmente, as crianças selecionaram nas revistas e nos panfletos que estavam disponíveis e que continham fotografias de animais. Ao longo da pesquisa, a criança R disse: “posso misturar os animais aquáticos com os terrestres?”, pelo que a EE disse: “sim, podem e devem usar a vossa imaginação”. A partir daquele momento e ao longo das pesquisas que realizavam, as crianças procuravam sempre pela articulação entre os animais que já conheciam, os que passaram a conhecer com a história, bem como o modo de vida de cada um. Após selecionarem e recortarem os animais pretendidos, passavam à composição em cartolinas coloridas que estavam à sua disposição tal como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7

Animais imaginários das crianças



Antes de iniciarem a montagem, as crianças naturalmente identificavam os animais que tinham escolhido e o modo de vida dos mesmos. Durante este processo, as crianças demonstraram muito interesse em cooperar entre si, sendo que a díade sempre incentivou a essa cooperação, contribuindo assim para a aprendizagem de todos (Lopes da Silva et al., 2016). As crianças auxiliavam-se umas as outras, partilhavam os materiais e trocavam ideias. Algumas crianças apresentaram dificuldades na identificação de alguns animais, como por exemplo, o suricata, visto que não tinha sido mencionado na história. Essa situação conduziu à realização de pesquisas no computador sobre estes animais que ainda não tinham sido explorados, contribuindo para que as crianças ampliassem os seus conhecimentos.

Durante a composição, a criança T disse: “vou usar um cão que é da terra, um peixe do mar e uma vaca que é da terra, só que dá leite!”, pelo que a EE disse: “muito bem, escolheste animais interessantes, já sabes como vais montar?”, a criança T respondeu: “acho que vou colocar a cabeça da vaca, o corpo do cão porque tem um pelo fofo e a cauda do peixe porque as escamas podem fazer ferida”. Assim, as crianças realizaram a composição de acordo com as suas preferências, verbalizando as suas intenções e opções da escolha feita. As crianças mostraram-se muito envolvidas em todas as produções, revelando um desenvolvimento na sua sensibilidade estética, sendo capazes de criticar e fazer sugestões aos colegas, que conduziam à aperfeiçoamento do trabalho (Lopes da Silva et al., 2016).

Após este momento a EE incentivou a que cada criança apresentasse o seu trabalho, promovendo momentos ricos de partilha e comunicação. Enquanto a criança M apresentava, a criança T interrompeu, perguntando-lhe: “como se chama o teu animal?”, ao que a criança M respondeu “não tem nome”. A díade aproveitou a oportunidade para sugerir que as crianças nomeassem os “novos” animais, a partir das sílabas dos nomes dos animais escolhidos. Para isso, a díade escrevia o nome dos animais numa folha, separando-os em sílabas. Assim, em resposta a esta provocação, a criança T., por exemplo, escolheu a vaca e organizou as sílabas VA – CA, colocando a fotografia do animal por cima e, abaixo, as sílabas separadas. Depois, selecionou a sílaba VA para a sua composição. Da palavra peixe, escolheu a sílaba PEI; e por fim, a sílaba CÃO. Após a manipulação das sílabas, ordenou as três sílabas escolhidas e ficou CÃOVAPEI. As sílabas foram colocadas

na cartolina, tendo a criança realizado, de forma autónoma a tentativa de leitura da nova palavra (Figura 7).

Figura 8

Nomeação dos animais imaginários



Esta proposta permitiu que as crianças se familiarizassem com o som das sílabas, manipulando-as livremente, possibilitando a continuidade de um trabalho muito evidenciado no grupo, o desenvolvimento da competência linguística, ao nível da consciência fonológica. O tempo foi organizado de forma estruturada e flexível, respeitando o ritmo de cada criança e garantindo um acompanhamento individualizado e pontual (Lopes da Silva et al., 2016). Foi evidente o interesse das crianças em manipular os sons da língua, através da criação de novas palavras, de forma lúdica e reforçando o interesse que o grupo sempre demonstrou pela linguagem oral e escrita.

A partilha dos animais imaginários deu origem a discussões várias ao compararem os animais uns dos outros, tendo a EE questionado: “se construíssem um único animal imaginário, como seria?”. O grupo foi dando várias ideias e a EE ia registando numa folha, de forma que as crianças pudessem acompanhar a escrita. As crianças também foram partilhando as suas ideias acerca dos materiais que deveríamos utilizar e como deveríamos construir o animal. Várias ideias foram surgindo: “o nosso animal podia ter cabeça de ovelha” (B); “e patas de elefante” (L); “a cauda podia ser de peixe” (A); “e ter focinho de porco” (T); “podia ter orelhas de burro” (R). A EE perguntou: “e o corpo?”,

“podia ser de cão” disse G, “o pescoço podia ser comprido como daquele animal da história da Handa” disse I.M. A EE completou: “qual era o animal? Alguém sabe?” A criança A.S respondeu: “avestruz”, “com uma juba de leão” acrescentou X.

Numa fase inicial, algumas crianças realizaram pesquisas nos livros da biblioteca da sala, pois desejavam conhecer de forma pormenorizada as partes constituintes dos animais que escolheram, quanto ao revestimento (cabeça de ovelha, patas de elefante, cauda de peixe, focinho de porco, orelhas de burro, corpo de cão, pescoço de avestruz, juba de leão). Enquanto algumas crianças realizavam essa pesquisa, outras reuniam o material como tintas, pincéis, canetas, tesouras, caixas de papelão, cola, fio de lã, folhas, massa de modelar, papel cenário, algodão, recortes, etc. Esta organização em pequenos grupos, criou oportunidades para que todos se envolvessem nos processos de planeamento e realização (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta estratégia de trabalho foi sempre uma mais-valia ao longo da PES, pois concedia a oportunidade de as crianças serem mais autónomas, aprenderem com os pares e colaborarem entre si, atuando na ZDP. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar na construção, sendo que as tarefas e responsabilidades foram variadas, concedendo a todos uma participação ativa neste processo.

Após este processo iniciou-se a construção das partes do animal imaginário coletivo, como se pode observar na Figura 9.

Figura 9

Construção do animal imaginário coletivo



A utilização de material reciclável foi introduzida intencionalmente pela dÍade, para que as crianças compreendessem que os materiais utilizados no quotidiano possuem outros significados, particularmente para produções artísticas. A construção levou alguns dias e quando finalmente ficou concluída, as crianças sugeriram que se colocasse na parte de fora da porta da sala, para que as crianças e educadoras das outras salas pudessem apreciar (Figura 10). A dÍade concordou e incentivou as crianças nesta partilha e divulgação do trabalho realizado (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 10

Montagem do animal imaginário coletivo na porta de entrada da sala



Com a construção e montagem do animal finalizada, reuniu-se o grupo para um momento de reflexão acerca do trabalho que se tinha desenvolvido. A EE lançou a questão: “o que acharam da nossa construção?”, a criança A.S respondeu: “eu gostei de como ficou o nosso animal”, a criança M.L completou: “ficou bem legal, mesmo!”, a criança A.F disse: “dois meninos da sala azul assustaram-se quando viram”. As crianças continuaram a partilhar o que tinham achado, quando a EE referiu: “também gostei muito de como ficou, mas já viram que o nosso animal não tem nome?” A criança B respondeu: “acho que devíamos dar um, como fizemos no nosso”, tendo sido feito o mesmo procedimento, desta vez em grande grupo.

Algumas crianças recordaram como tinham feito para nomearem o seu animal e quando chegou o momento de escolher as sílabas, as crianças referiram que não incluiriam todas

as partes do animal, pois o nome seria grande e difícil de pronunciar. Desta forma, excluíram as palavras “ovelha” e “burro”, escolhendo as sílabas de cada uma das seguintes palavras selecionadas: E- elefante; LE- leão; CO- porco; XE- peixe; TRUZ- avestruz; CÃO- cão. Quando chegou o momento de fazer a junção dos elementos, as opções referidas foram: ecoxeletruzcão; ecocãolexetrutz; elecoxecãotruz. Foi realizada uma votação e a maioria das crianças votou no último nome, no entanto nas diversas tentativas de leitura da nova palavra, a EE sugeriu a troca da sílaba “cão”, colocando-a no final da palavra para facilitar a leitura. O grupo concordou, ficando assim “ELECOXETRUCÃO”. Este momento foi muito rico e produtivo para o grupo, tendo sido possível estimular as crianças na manipulação dos sons da palavra, através da identificação e supressão de sílabas (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao fazer o balanço do projeto as crianças referiram que ainda faltava “pesquisar com as famílias sobre os animais” (outro aspeto que estava registado no quadro), o que significou que as crianças mantinham o interesse em continuar com o projeto. Para além disso, num dos acolhimentos da manhã, a educadora cooperante partilhou com o grupo que tinha visto a criança C com o seu animal de estimação. O grupo mostrou-se muito curioso por saber qual era o animal e a criança C partilhou: “é uma gata bebé, que tem pelo e que gosta de arranhar o sofá”. “O nome dela é Pandora”. Este comentário foi suficiente para conceder um novo caminho ao projeto, pois as outras crianças também partilharam algo sobre os seus animais de estimação: “eu tenho um cão, é o Boss” disse A.F. “A M também tem um cão e ele é grande”, disse o T.; a EE completou: “eu não tenho nenhum animal neste momento, mas já tive três cães, ratos brancos e pássaros”. A criança G disse “eu quero conhecer os animais dos amigos”; ao que a EE questionou: “como é que vocês acham que podemos conhecer os animais uns dos outros?”; T, logo sugeriu: “podemos todos trazer os animais.”; a criança A retorquiu: “não vai resultar, vai ser bagunça”; e criança L sugeriu: “a gente podia fazer um trabalho para apresentar os nossos animais!”.

Tendo como ponto de partida esta sugestão, a díade procurou escutar e considerar a opinião de cada criança que naquele momento referiram que poderiam partilhar informações como “o nome do animal”; “a brincadeira que o animal gosta”; “a comida que o animal come”; “a fotografia para os outros verem”. Assim, a díade registou e organizou as informações referidas pelas crianças, incentivando o acréscimo do revestimento do

corpo do animal. A díade propôs a realização da “Folha de identificação do animal”, uma espécie de bilhete de identidade. Pela observação, pelos comentários das crianças, e tendo em consideração que existiam crianças no grupo que não possuíam animais de estimação, foi sugerido que, se assim entendessem, poderiam optar por fazer o trabalho acerca de um animal que gostariam muito de ter, ou sobre o animal de algum familiar.

Sabendo que as famílias devem participar no desenvolvimento do percurso pedagógico de cada criança, não recebendo apenas informações, mas colaborando no que for necessário (Lopes da Silva et al., 2016), cada criança realizou o trabalho com a sua família, tendo sido pedido que as mesmas enviassem fotografias do animal de estimação, para partilharem com os amigos da sala. À medida que as famílias íam enviando as fotografias, a orientadora cooperante projetava no quadro interativo, de forma que todo o grupo conseguia ver. As crianças íam também trazendo a “folha de identificação do animal” preenchida, e partilhavam-na com o grupo (Figura 11). Todos estes momentos de partilha foram muito importantes para as crianças, pois sentiam-se cada vez mais motivadas a fazê-lo. A díade organizou as informações dos animais de estimação e as produções resultantes dos animais imaginários e criou um livro digital através da aplicação *StoryJumper* (Figura 12).

Figura 11

Folha de identificação do animal



Figura 12

StoryJumper "Os nossos animais de estimação e outros da nossa imaginação"



Durante a apresentação do livro, as crianças mostraram-se muito surpresas e felizes, pois nunca tinham visto um livro digital e logo referiram que gostariam que cada família tivesse um. A díade procurou então partilhar com as famílias o livro que as crianças denominaram “Os nossos animais de estimação e outros da nossa imaginação”.

Estas ações acima descritas deram resposta à questão das crianças sobre “o corpo dos bichos”, promovendo o desenvolvimento de competências e saberes a nível da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na componente da Independência e Autonomia, ao participar ativamente das iniciativas promovidas e assumir responsabilidades e na Convivência democrática e cidadania, ao respeitar as opiniões dos outros, ao “cooperar com os outros no processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.42).

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação no domínio da Educação Artística (subdomínio das artes visuais), as crianças revelaram-se capazes de observar e dialogar sobre as produções dos outros, sendo ainda capazes de produzir composições de forma individual e coletiva, alargando as suas experiências em apropriar-se de modalidades diversificadas de expressão visual.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças exprimiam-se com confiança, num clima de comunicação e aceitação, comunicando frequentemente uns com os outros. As crianças evidenciavam os seus interesses em comunicar, sentirem-se escutadas e partilharem as suas ideias, colocando questões e procurando respostas para

as mesmas. Quanto à consciência linguística, na dimensão da consciência fonológica, as crianças identificavam e manipulavam elementos sonoros que integram as palavras, como as sílabas e identificavam naturalmente o número de sílabas das palavras.

Na abordagem à escrita, na componente de Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, as crianças utilizaram a escrita com diferentes propósitos (eg. nomear o animal imaginário, na construção do pictograma) e pediam aos adultos que lessem ou escrevessem em situações de necessidade. Na competente de Prazer e motivação para ler e escrever, as crianças sentiam-se competentes e capazes de usar a escrita e a leitura, “mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.71). As crianças foram capazes de ouvir atentamente histórias, partilhar as suas ideias, fazer sugestões e refletir sobre estes processos.

Em relação à Área do Conhecimento do mundo, as crianças demonstraram envolvimento nos processos de descoberta e exploração da temática do revestimento do corpo dos animais, evidenciando os conhecimentos que já possuíam. A componente de Conhecimento do mundo físico e natural permitiu que o grupo compreendesse as características existentes no meio animal, destacando-se os modos de vida e o revestimento do corpo dos animais. Em relação à componente do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, as crianças reconheciam e utilizavam “diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93).

Por fim, destaca-se que este processo de aprendizagem se baseou na participação ativa e contínua de cada criança, valorizando-se sobretudo a observação, a escuta e a documentação pedagógica, promovendo a “inclusão de todas as vozes e resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.24).

3.2. PERCURSO EDUCATIVO EM COOPERAÇÃO NO 1º CEB

A segunda parte deste capítulo é referente às UA que foram desenvolvidas no 1º CEB e procura apresentar descrições reflexivas sobre algumas das práticas que foram desenvolvidas pela diáde. Todas as ações desenvolvidas ao longo deste percurso tiveram em consideração o contexto educativo das crianças (cf. capítulo II), os referenciais

teóricos que sustentam as práticas educativas (cf. capítulo I) e a dimensão colaborativa do trabalho realizado em díade, bem como a partilha de competências e saberes com vários intervenientes do processo educativo.

Todos os processos descritos possibilitaram um trabalho colaborativo e cooperativo que enriqueceram as práticas do ponto de vista da construção de saberes, da melhoria da identidade profissional e pessoal da mestranda, como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Durante este percurso pedagógico, a díade procurou seguir a MTP, já aprofundada no primeiro capítulo deste relatório.

A observação direta foi o ponto de partida para as ações que se desenvolveram, tendo proporcionado vários diálogos com a orientadora cooperante acerca do contexto familiar, social e educativo das crianças, perspetivando a elaboração de planificações que dessem resposta as necessidades e interesses das crianças. Recorrendo à observação atenta e ao registo sistemático dos dados recolhidos, a díade percebeu que o grupo possuía muitas dificuldades em respeitar a vez e a voz dos colegas. Das várias situações que foram observadas, destacam-se muitos momentos em que os alunos falavam por cima dos colegas, muitas vezes para contrariarem o que estes diziam. Cabendo ao professor incentivar “a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (Oliveira Martins et al., 2017, p.31), a díade delineou em colaboração com a orientadora cooperante, alguns temas que os alunos já tinham referido como interesses e também, outros que dariam resposta à necessidade de um clima de respeito e paz, tanto na sala de aulas, como em todo o contexto educativo.

A díade em colaboração com a orientadora cooperante organizou o momento e optou por conversar com as crianças sobre a proposta de temas, com o objetivo de definir o problema a ser estudado, de acordo com a primeira fase da MTP (Vasconcelos, et al., 2012). A turma recebeu de bom grado e com muita receptividade os temas, tendo surgido uma sugestão da aluna H: “Vamos fazer uma votação.” Naquele momento, a díade registou no quadro e explicou detalhadamente os seis temas, sendo que cada criança recebeu um papel com os temas, em que deveriam colocar um “x” no quadrado que correspondesse ao tema do seu interesse.

Terminado este momento, foi realizada a contagem e o tema mais votado foi “Um mundo melhor”. Tal como referem Katz & Chard (2009), é necessário “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas possuem sobre o tema” (p.102). Neste sentido, as famílias foram previamente informadas para que um elemento de cada par levasse o computador para a escola, e naquele momento os alunos acederam a um *padlet* criado pela díade, onde foi realizado um levantamento de ideias sobre o tema.

Figura 13

Alunos a registarem as ideias no padlet



No início, as ideias recolhidas refletiam sobretudo uma preocupação com as questões ambientais e o futuro do planeta. No entanto, a díade perspetivou que esse trabalho envolvesse de igual forma a exploração de valores fundamentais como a cooperação, a partilha, o respeito e a união, promovendo uma abordagem mais abrangente sobre o que significa contribuir para um mundo melhor.

Todas as práticas educativas desenvolvidas neste contexto foram organizadas e planificadas em Unidades de Aprendizagem (UA), baseando-se nas áreas de conteúdo do currículo, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e as competências definidas pelas AE e o PASEO. As UA preconizam uma abordagem colaborativa e socioconstrutivista, envolvendo propostas interdisciplinares com o aluno no centro do processo educativo, valorizando os seus conhecimentos e com enfoque na compreensão de outros mais aprofundados (Galiazzi et al., 2004).

As planificações contemplavam um período de 7 semanas, caracterizadas por uma gradatividade, tendo iniciado com a planificação de uma manhã livre até à planificação de

4 dias consecutivos. Durante esse tempo, foram reservadas inicialmente duas semanas de observação e duas semanas de colaboração.

Com as fases de identificação da problemática e planificação concluídas, passou-se ao momento da ação, terceira fase da MTP (Vasconcelos, et al., 2012). Nesta fase, a díade seguiu a linha orientadora da professora titular, dando continuidade à utilização de metodologias ativas (cf. capítulo I), considerando a caracterização do contexto (cf. capítulo II) e os dados recolhidos em vários momentos de observação (sala de aulas, espaço exterior, refeitório, biblioteca). Assim, considerando a dimensão de páginas deste subcapítulo, serão apresentadas as seguintes UA: “Nenhum de nós é tão bom, quanto todos juntos!” (20 de março); “Primeiros socorros: aprender para agir!” (3 de abril); “Descobre o que é Verdade ou Mentira com os polígonos!” (24 de abril); “Ângulo de visão: o que vês?” (7 de maio); “Lendas em ação! (8 de maio)”; “O que aprendo com as fábulas?” (14 de maio) e “Aprendendo Juntos as simetrias!” (22 de maio).

Uma das problemáticas que a díade observou no grupo era que alguns alunos se consideravam melhores quando trabalhavam sozinhos, pois não tinham de negociar as suas ideias e opiniões com ninguém. Alguns deles, recusavam-se a trabalhar quando as suas ideias não eram ouvidas ou valorizadas, não tendo a capacidade de resolver estes conflitos com os colegas. Assim, a díade em colaboração com a orientadora cooperante procurou dar resposta a esta problemática, dando mais intencionalidade pedagógica aos grupos cooperativos. O trabalho foi realizado em articulação curricular entre a área de Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro) e a Componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Inicialmente, as crianças formaram uma roda e realizaram alguns exercícios de respiração e concentração, uma vez que regressavam do espaço exterior e estavam um pouco agitadas. Findo este momento inicial, cada criança recebeu um papel com um número e agruparam-se de acordo com o mesmo, de modo a formarem novos grupos de trabalho. Uma vez que os alunos realizavam os trabalhos com o mesmo grupo, e muitas vezes surgiam conflitos, a díade adotou a estratégia de constituir novos grupos para este trabalho. A formação dos grupos foi tranquila, os alunos receberam bem a proposta e iniciaram a tarefa.

Figura 14

Planificação e dramatização



Cada grupo recebeu um cartão com uma problemática (e.g animais em perigo) e personagens fictícias, e juntos, deveriam encontrar uma solução para a problemática, criar uma narrativa e dramatizá-la. Assim, cada um pôde “explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.) (Direção-Geral de Educação, 2018, pp.7-8)”. Os grupos começaram pela leitura e compreensão da informação, planificação da ação, e por fim, a apresentação das soluções.

Durante estes momentos, a Professora Estagiária (PE) realizou um acompanhamento a cada grupo e sempre que necessário, concedia esclarecimentos à turma. Esta proposta permitiu que as crianças se unissem e pensassem em soluções para resolver o problema, tendo as mesmas concluído que não conseguiriam resolvê-lo sozinhas.

Este trabalho foi articulado com algumas áreas de competências descritas no PASEO, tais como: “Linguagens e Textos”, “Raciocínio e Resolução de Problemas”, “Pensamento Crítico e Criativo”, “Relacionamento Interpessoal” e “Consciência e Domínio do Corpo”. Na área de Linguagens e Textos, os alunos utilizaram a linguagem para comunicarem as suas intenções e exprimirem as suas ideias, através de gestos, sons e palavras. Na área de Raciocínio e Resolução de Problemas, as crianças foram desafiadas a definir as melhores estratégias e analisá-las de modo a resolverem os problemas apresentados. Na área de Pensamento Crítico e Criativo, cada aluno analisou e discutiu as ideias que eram apresentadas pelos pares, concebendo ideias criativas e inovadoras. Na área de Relacionamento Interpessoal, as crianças juntaram-se e cooperaram entre si, valorizando

as ideias de todos, num clima de confiança e paz. Na área de Consciência e Domínio do Corpo, os alunos utilizaram a linguagem motora e locomotora, adequando os movimentos do corpo ao espaço da sala de aulas (Oliveira Martins et al., 2017). No final da aula, cada aluno referiu uma palavra sobre o que resumisse o que a aula tinha sido para si, das quais se destacam:

L: União!

G: Divertido!

V: Cooperar!

B: Posso dizer mais palavras? Trabalhar em equipa!

E: Especial!

M: Diferente!...

(Nota de campo, 20 de março de 2025)

Um dos interesses das crianças registados no *padlet* foi “saber como cuidar das pessoas”. De forma a dar resposta a esse interesse e valorizar o papel das famílias na vida escolar dos alunos, a dÍade convidou a mãe de um aluno, enfermeira de profissão, para dinamizar uma aula sobre os cuidados a ter “em situação de queimaduras, hemorragias, distensões, fraturas, mordeduras de animais e hematomas” (Direção-Geral de Educação, 2018, p.6). Durante esta UA “Primeiros socorros: aprender para agir”, foram abordados os conteúdos de Estudo do Meio acerca desta temática.

A sessão teve a duração de 1 hora, e neste tempo, os alunos puderam ouvir, partilhar as suas experiências, aprender, colocar questões e manipular materiais. A aula iniciou com algumas questões, como: “Vocês sabem o que são os primeiros socorros?”; “Já alguma vez ajudaram alguém que se magoou?”; “Já foram picados por algum inseto?”; “Sabem o que fazer em caso de queimadura?”

Os alunos estiveram o tempo todo muito envolvidos, foram muito participativos, partilharam vários acontecimentos e conhecimentos que tinham sobre o tema. A orientadora cooperante partilhou com o grupo uma experiência que teve com uma picada de abelha, e como o avô lhe tinha ensinado a tirar o ferrão com uma moeda. Os alunos ficaram muito espantados, colocaram várias questões e no final, aprenderam como colocar uma ligadura no corpo de alguém. Realizada à aprendizagem, cada um deles quis

uma ligadura, e a turma terminou a sessão com ligaduras nos braços e assinaturas dos colegas (Figura 15).

Figura 15

Aula com um familiar sobre os primeiros socorros



Ao terminar a aula, um dos alunos fez este comentário:

V: Foi muito útil. Obrigada por nos vir ensinar sobre os primeiros socorros.

(Nota de campo, 3 de abril de 2025)

A UA "Descobre o que é Verdade ou Mentira com os polígonos!" foi planeada pela díade com o objetivo de consolidar as aprendizagens acerca dos polígonos, verificar e colmatar possíveis dúvidas, "desenvolver o pensamento crítico e promover o espírito de grupo" (Lopes & Silva, 2022, p.321) e incentivar o espírito de cooperação entre os alunos. Tal como o nome da UA indica, o método da AC que a díade utilizou foi a "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994). A turma possuía 6 grupos de trabalho, constituídos por 4 alunos, porém neste dia, apenas 4 grupos tinham 4 alunos, sendo que um grupo ficou com 5 elementos.

A primeira vez em que a díade utilizou este método, todos os grupos formularam 2 verdades e 2 mentiras com divisões exatas. A díade observou que durante a realização da tarefa, alguns alunos comentavam entre si "já disseram 2 verdades, só podem dizer 2 mentiras agora". Assim, comentou esta situação com a supervisora institucional e a mesma recomendou e esclareceu que a aplicação do método não se restringe a serem 2 verdades e 2 mentiras, o que pode variar. Desta forma, quando a díade idealizou esta aula, promoveu a correção da aplicação do método.

Inicialmente, os alunos organizaram as mesas de trabalho e o material necessário para a realização da tarefa, bem como a colocação dos crachás com os papéis e funções que desempenhavam naquela semana. A díade distribuiu os copos coloridos (verde, amarelo e vermelho), e os copos de progresso (azuis e rosas) e os cartões de verdade (verdes) e mentira (vermelhos). Com os alunos já organizados, a díade orientou que os grupos formassem e registassem cada um no seu caderno, uma das seguintes opções: 2 verdades e 2 mentiras; 3 verdades e 1 mentira ou 1 verdade e 3 mentiras. Enquanto os alunos pensavam nas questões, a díade juntamente com a orientadora cooperante acompanhava o trabalho e auxiliava no que fosse necessário.

Após os grupos formularem e registarem as afirmações no caderno, os grupos foram chamados, alternadamente, a fim de partilharem uma afirmação. A colocação das afirmações variava entre os elementos do grupo, dando voz e a vez a todos os alunos. Enquanto um dos alunos referia uma das afirmações do seu grupo, os outros alunos estavam atentos, pois de seguida, iriam discutir acerca da sua veracidade ou não. Se a afirmação fosse verdadeira, os grupos levantavam o cartão verde, caso fosse mentira, levantavam o cartão vermelho e a díade confirmava a resposta correta aos grupos. Caso algum dos alunos tivesse dúvidas relacionadas com a formulação da afirmação ou com a resposta, a díade também esclarecia. A díade utilizava com frequência a tabela de pontos, onde os grupos registavam a sua pontuação durante a realização de tarefas em grupo, potenciando a motivação dos alunos através da gamificação.

Figura 16

Método da AC "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994)



Assim sendo, sempre que um grupo acertasse a questão, marcava um ponto na tabela, e caso não acertasse, não colocava nada. Alguns dos grupos colocaram as seguintes afirmações:

M: O pentágono é um polígono com 4 lados iguais.

D: Um decágono tem 10 lados iguais.

L: Os polígonos são formados por semirretas.

G: Uma figura só é um polígono se tiver no mínimo 3 segmentos de reta.

(Nota de campo, 24 de abril de 2025)

A concretização desta UA possibilitou que os alunos definissem estratégias adequadas ao seu objetivo, pensassem de maneira crítica, e se necessário, reformulassem as suas ideias. Estiveram articuladas as áreas de Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo e Relacionamento Interpessoal (Oliveira Martins et al., 2017).

A UA, denominada “Ângulo de visão: o que vê?”, surgiu no âmbito do “Dia de aulas ao ar livre”, tendo a diáde delineado uma atividade no espaço exterior da escola. Esta proposta foi sugerida pela orientadora cooperante, pois tinha identificado o interesse das crianças em realizar uma atividade fora da sala de aulas. Além disso, a mesma referiu que tinha notado o interesse das crianças quando explorou o ângulo de visão.

Inicialmente, a diáde promoveu um diálogo com as crianças acerca da utilização do espaço exterior, referindo que o mesmo era um lugar de aprendizagens. Assim, a PE começou por questionar as crianças se ainda se lembravam o que era o ângulo de visão, sendo que algumas referiram:

H: É aquilo que nós conseguimos ver. É como se por exemplo, a professora olha para a frente e vê.

G: É o que está dentro da nossa visão e conseguimos ver.

PE: Isso mesmo. Por exemplo, quando eu olho para a frente, apenas algumas alunas estão dentro do meu ângulo de visão. Não consigo ver quem está à minha esquerda.

V: Significa que estão fora do ângulo de visão da professora.

PE: Isso mesmo!

(Nota de campo de 7 de maio de 2025)

A seguir, explicou a proposta de trabalho, tendo referido que cada uma das crianças iria desenhar o que estivesse dentro do seu ângulo de visão. A turma mostrou-se muito

motivada para a atividade, pois possuía muito interesse pelo desenho e pintura, sem contar que a ideia de realizar a atividade no espaço exterior foi agradável para todos e respondia ao interesse que tinham demonstrado. Assim, a díade, juntamente com a turma e a orientadora cooperante, organizou os materiais necessários. Cada grupo, na sua vez, retirou a sua caixa de aguarelas, enquanto a díade reunia o bloco de folhas A4, os frascos de vidro e o jarro com a água. Com o material reunido, cada aluno levou o seu estojo e respetivo material para o espaço exterior. As crianças estavam perto umas das outras, porém, em posições diferentes, o que lhes possibilitou a observação de uma vista diferente.

À medida que os alunos realizavam a atividade, a díade acompanhava de perto. Dois alunos da turma, inicialmente, sentiam-se desmotivados e incapazes de realizar o desenho e a pintura. E como tal, a díade juntamente com a orientadora cooperante, esteve durante algum tempo mais perto destas crianças, motivando-as e auxiliando no que fosse necessário. Com o passar do tempo, os alunos já se sentiam seguros para prosseguir sozinhos. Ao longo do trabalho, a díade observou que alguns alunos analisavam e discutiam ideias centradas no que observavam e ainda que a atividade fosse individual, as crianças colaboravam e cooperavam entre si de forma a atingirem o mesmo objetivo (Oliveira Martins et al., 2017).

Figura 17

Desenho e pintura no espaço exterior da escola



Quando a turma concluiu o trabalho, regressou para a sala de aulas, e a orientadora cooperante sugeriu que todos os alunos traçassem e assinalassem um ângulo agudo no

centro da sua pintura (Figura 18), de modo que tivessem a percepção real do que estava dentro do seu ângulo de visão. Os alunos utilizaram ainda o seu "medidor de ângulos" (Direção-Geral de Educação, 2022, p.43), de forma que pudessem verificar se tinham realmente traçado e assinalado um ângulo agudo.

Figura 18

Ângulo agudo traçado na pintura



A UA “lendas em ação” foi desenvolvida em colaboração com as famílias e a comunidade educativa. Visto que um dos conteúdos das AE era a lenda, a díade juntamente com a orientadora cooperante delineou a realização de um espetáculo de lendas. Para isso, a orientadora cooperante entrou em contacto com as famílias dos alunos, e os mesmos disponibilizaram-se a pesquisar uma lenda do seu país/cidade/localidade de origem. Considerando que a turma possui diversidade cultural e a mesma deve ser valorizada (Oliveira Martins et al., 2017), as crianças que possuíam outras nacionalidades (brasileira, escocesa, venezuelana, russa) escolheram lendas dos seus países de origem.

Segundo o PASEO, as crianças devem desenvolver e manter “relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (Oliveira Martins et al., 2017, p.25). Desta forma, cada aluno em colaboração da sua família, escolheu uma lenda a seu gosto e realizou o registo escrito numa folha A3 bem como a respetiva ilustração. Ainda que este trabalho se fosse realizar com as famílias, a díade fez um acompanhamento próximo a todas as crianças, concedendo espaço para que as mesmas expusessem as suas dúvidas ou preocupações

quanto ao trabalho. Assim, todas as crianças, sem exceção, realizaram este trabalho, mostrando-se muito entusiasmadas e motivadas para a apresentação das lendas.

As crianças levaram as lendas para a escola e fizeram a respetiva apresentação à turma. Inicialmente a díade tinha idealizado que apenas as crianças de outras nacionalidades iriam apresentar as suas lendas. Contudo, durante a ação, a orientadora cooperante recomendou que fosse a turma a escolher as lendas a apresentar no espetáculo. Este processo de negociação foi eficaz, “dado que dá poder à criança para perseguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann, 1997, p.13). A turma escolheu seis lendas, e no final, a planificação foi ajustada, pois também tinha sido idealizado que a apresentação fosse realizada individualmente, o que a turma considerou melhor que fosse feita em grupo. As lendas escolhidas e apresentadas foram: a lenda do fantasma da estação de São Bento (origem portuguesa), a lenda do milagre das rosas (origem portuguesa), a lenda da bicha das sete cabeças (origem portuguesa), a lenda do Saci-Pererê (origem brasileira), a lenda do assobiador (origem venezuelana) e a lenda da Serra da Estrela (origem portuguesa).

De seguida, a díade realizou um sorteio para atribuir as lendas aos grupos. Aquele momento exigiu à díade a gestão de conflitos, pois determinadas crianças não ficaram satisfeitas com a lenda sorteada ao seu grupo. A díade tentou realizar algumas trocas entre os grupos, tendo conseguido com sucesso realizar com dois grupos, porém, os outros não aderiram. Desta forma, a estratégia da PE foi conversar com os alunos que estavam insatisfeitos e desmotivados, com o intuito de os incentivar a participar, reforçando a importância de cada um para o sucesso do trabalho que estava a ser realizado. Para garantir o sucesso de todos, a díade realizou um acompanhamento mais próximo dos grupos em que os alunos estavam na condição de recusa ou negação.

Após o diálogo estabelecido, os elementos de cada grupo uniram-se. Durante 30 minutos organizaram-se (Figura 19) e tiveram a oportunidade de produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais e fictícios, através de processos espontâneos (Direção-Geral de Educação, 2018). Os grupos trabalharam de forma autónoma e criativa, sendo incentivados a usarem e criarem acessórios, a serem espontâneos e também a divertirem-se.

Figura 19

Ensaaios para o espetáculo de lendas



Por fim, a turma elegeu uma das colegas da sala para fazer a apresentação e dirigiu-se para a sala de Componente de Apoio à Família, onde seria feita a apresentação das lendas. A díade convidou uma turma do 2.º ano de escolaridade para assistir ao espetáculo que se realizaria no período da tarde. A díade preparou a sala, os grupos organizaram-se e sentaram-se juntos. De seguida, a turma convidada chegou acompanhada da professora titular da turma e foi muito bem recebida pelos colegas, sendo orientados pelos mesmos e pela díade. Uma vez que todos estavam bem instalados, a aluna (apresentadora) deu início ao espetáculo, saudando todos os presentes, pedindo a máxima atenção e terminou, chamando o primeiro grupo.

Os seis grupos fizeram a apresentação das lendas, e quando terminaram, a orientadora cooperante conduziu um diálogo em grande grupo, procurando inicialmente saber “o que é que as crianças convidadas tinham achado do espetáculo”; “se sabiam o que era uma lenda”; “qual era a lenda que cada uma tinha gostado mais”. As crianças estavam muito animadas e notava-se que tinham gostado de assistir à apresentação das lendas. Alguns alunos da turma do 3.º ano partilharam com os outros colegas o que já tinham aprendido pela manhã sobre as lendas. Os alunos do 2.º ano estavam totalmente à vontade e também partilharam vários saberes e experiências. Após este momento, a PE entoou a canção “Tu és especial”, conhecida pelos alunos do 3.º ano, onde realizavam sequências de movimentos corporais de acordo com as instruções da música (Direção-Geral de Educação, 2018). Terminado este momento, as duas turmas despediram-se, agradecendo pela tarde tão animada e rica em experiências que tiveram.

Figura 20

Apresentação das lendas



No dia seguinte, pela manhã, a PE promoveu uma atividade como desafio inicial em que passava a bola para cada aluno e o mesmo, caso se sentisse confortável, referia alguma coisa que tinha gostado, que não tinha gostado e que gostaria de melhorar do dia anterior. Este momento foi essencial, permitindo avaliar a forma como a ação tinha ocorrido e recolhendo algumas das opiniões dos alunos:

D: Gostei do momento em que estávamos a ensaiar na sala.

T: Gostei de ter calhado com a minha lenda.

M: Não gostei que o G estivesse a brincar no ensaio.

J: Gostei de ensaiar para o espetáculo.

L: Gostei de ter apresentado a lenda.

H: Não gostei que os alunos do 2.º ano soubessem mais coisas do que nós.

(Nota de campo, 8 de maio de 2025)

“O que aprendo com fábulas?” foi uma UA que incidiu sobre as áreas de conteúdo de Português e Educação Artística. Esta iniciativa surgiu de observações e registos que a PE vinha a realizar, tendo notado que os pares tinham alguns comportamentos incorretos na sua convivência (queixas constantes, mentiras, discussões). Assim, a díade delineou essa ação, perspetivando que os alunos trabalhassem em colaboração (pares), de forma a “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração” (Oliveira Martins et al., 2017, p.25). O primeiro dia consistiu na leitura de fábulas, identificação da sua moral (escrita no *post-its*) e ilustração numa peça de *puzzle* (numeradas).

Um dos objetivos desta unidade de aprendizagem foi que as crianças percebessem como as fábulas transmitem ensinamentos que ajudam as pessoas a serem melhores umas com

as outras. Considerando que no 1.º ano a turma já tinha trabalhado a fábula da “raposa e do corvo”, este foi o momento ideal para recordá-la e dar à voz aos alunos. A PE construiu uma peça de *puzzle* como modelo, recorrendo à mesma fábula.

Inicialmente foi realizada a exploração do conceito e características da fábula em grande grupo, o que resultou num momento ativo e dinâmico. Os alunos estavam muito interessados e motivados, sendo a sua participação muito ativa. Uma das alunas se voluntariou para recontar a fábula da “raposa e do corvo”, sendo que este momento foi crucial para o desenvolvimento de todo o trabalho. De seguida, a PE estabeleceu o paralelismo entre a moral daquela fábula e algumas situações e problemas presentes no quotidiano da vida da criança (Oliveira Martins et al., 2017).

Nesta sequência, os alunos pediram para partilhar algumas ideias sobre o tema. Destaca-se a partilha de duas alunas:

B: Então professora, imagina que a tua blusa é nova e alguém gosta muito. A pessoa pode-te elogiar muito só para ficar com a tua blusa.

D: Sim, foi o que a raposa fez com o corvo. Às vezes as pessoas são más e só querem as coisas dos outros.

(Nota de campo, 14 de maio de 2025)

De seguida, foi entregue a cada par uma fábula impressa (retiradas do livro “Fábulas para Aprender”, Porto Editora), previamente selecionada pela díade e enquanto realizavam a leitura silenciosa das mesmas, foram sempre incentivados a manifestarem um ao outro as suas ideias, sentimentos e pontos de vista suscitado por aquilo que liam (Direção-Geral de Educação, 2018).

Figura 21

Leitura da fábula e ilustração na peça de puzzle



As partilhas foram realizadas seguindo a ordem dos números que estavam nas peças de *puzzle*, e à medida que estes apresentavam, colocavam-nas nas mesas que se encontravam no centro da sala (Figura 22). O momento de partilhas foi muito rico, sendo possível constatar que no final da apresentação dos pares, os outros alunos exprimiram uma opinião crítica acerca do conteúdo das fábulas (Direção-Geral de Educação, 2018). Dos diferentes conhecimentos que os alunos construíram, destaca-se o facto de conseguirem identificar vários ensinamentos numa fábula, realizarem associações e aplicarem-nos na sua vida prática. Um dos aspetos que transformaria na aula e na prática da mestrandia, seria conceder mais tempo aos alunos para refletirem e organizarem as suas ideias antes de responderem às questões.

Figura 22

Partilha e montagem do puzzle de fábulas



A área de competência do PASEO que mais se destacou em todo o trabalho foi o Relacionamento Interpessoal, pois os alunos tinham de colaborar, unir os esforços para a conclusão da tarefa com sucesso e ter uma atitude de empatia e respeito para com o colega (Oliveira Martins et al., 2017).

A propósito do Dia da Família (15 de maio), os alunos manifestaram interesse em convidar as famílias para irem à escola, a fim de realizarem atividades. A díade propôs ao grupo que fosse feita a divulgação do projeto, uma vez que todas as famílias estariam na escola. As crianças responderam positivamente a proposta, apresentando sugestões acerca do que deveríamos partilhar.

Para iniciar as atividades, a díade entoou a canção "Tu és especial" e de seguida, as famílias foram desafiadas a trabalhar em grupos cooperativos e responder algumas questões acerca dos conteúdos que as crianças tinham trabalhado durante a PES, através do método "Cabeças numeradas juntas" (Kagan, 1994). Cada criança partilhou o seu papel e respetiva função daquela semana para o seu familiar. Os mesmos, receberam um número de 1 a 4. Uma questão era colocada, o grupo reunia e chegava à uma conclusão sobre a resposta, a díade girava o dado digital e o familiar que tivesse aquele número, dava a resposta, levantando a placa de **V** ou **X**. Como o dado possuía 6 números e os grupos apenas 4 elementos, a díade orientou que quando saíssem os números 5 e 6, as famílias podiam pedir ajuda às crianças. Tal como refere Lopes & Silva (2022), as mentes trabalharam em conjunto "para resolverem um problema e também se certificarem de que todos no grupo conseguem responder" (p.139).

No momento seguinte, cada grupo recebeu um cartão com uma imagem, e partindo desta, criaram um teatro e apresentaram-no de forma divertida. Foi concedido um tempo para que as famílias pensassem e preparassem o que iriam e fazer. De seguida, realizaram a apresentação do teatro. Estes dois momentos foram muito proveitosos, tanto para as famílias como para as crianças. Por fim, os alunos entoaram uma canção que tinham preparado com a díade e a orientadora cooperante e as famílias organizaram o espaço da sala para o lanche.

Figura 23

Confraternização entre as famílias

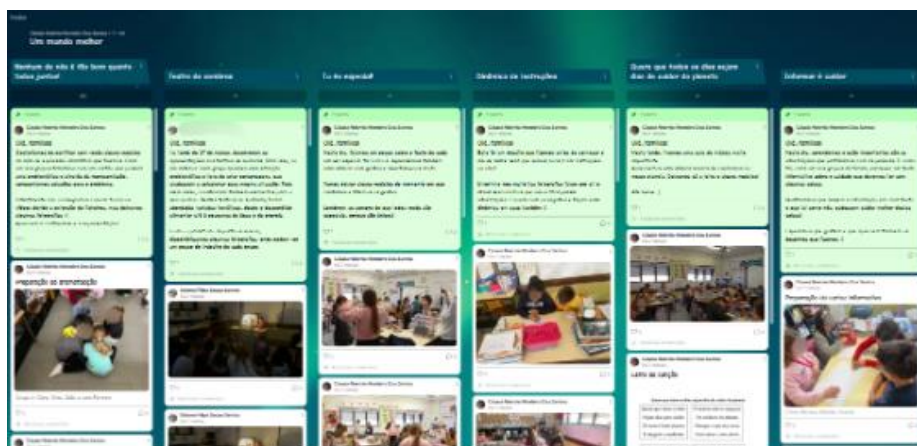


É fundamental referir que a díade procurou sempre promover a divulgação contínua das atividades que os alunos realizavam, através de um *padlet*. Assim, as famílias dos alunos

conseguiram acompanhar o trabalho que as crianças faziam e escrever comentários/apreciações. Foram privilegiadas as ações educativas desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção.

Figura 24

Excerto do padlet de divulgação do projeto



A UA "Aprendendo Juntos as simetrias!", surgiu do interesse da mestrandia em implementar o método "Aprendendo Juntos" (Johnson & Johnson, 1975), durante a PES neste contexto. Por ser tratar de um método simples de utilizar e que permite a participação de todos, a mesma fez a sugestão à orientadora cooperante. Uma vez que ainda não tinha sido por ela experienciado, a ideia foi muito bem acolhida, quer pela orientadora cooperante como a supervisora institucional. O mesmo, foi implementado na sua última aula neste contexto e no segundo momento de avaliação. Assim, a diáde delineou esta ação, cujo objetivo principal era "obter a imagem de uma figura plana simples por reflexão, a partir de eixos de reflexão, horizontais ou verticais, exteriores à figura" (Direção-Geral de Educação, 2022, p.43).

No primeiro ano de escolaridade, a turma fez o contorno do corpo de uma das alunas da sala (e colocou numa das paredes). Como a turma já estava no 3.º ano, a orientadora cooperante sugeriu que fosse feito apenas o contorno de um do lado do corpo, daquela mesma aluna, de forma a introduzir a simetria de reflexão. Assim, a PE retirou e escondeu o desenho do corpo que estava na parede e questionou os alunos:

PE: Vocês não repararam em nada estranho na sala?

H: Não. Está tudo bem.

PE: Não falta nada na sala? Olhem bem...

V: Falta o corpo da C. Onde está?

C: Quem levou o meu desenho?

PE: Temos de resolver isso...

G: Vamos desenhar novamente.

PE: Como é que vamos fazer isso?

V: Com o papel de cenário que está ali atrás e a C.

PE: Então, V queres fazer o contorno? A seguir, eu vou passar a tinta por cima do contorno.

V: Está bem, professora!

(Nota de campo, 22 de maio de 2025)

De seguida, a aluna V realizou o contorno do lado esquerdo do corpo e a PE passou a tinta por cima do contorno. Após isso, a PE dobrou o papel de cenário e notou que os alunos conversavam entre si sobre aquilo que iria acontecer, sendo que referiram:

L.L: Já sei o que vai acontecer!

G: Também acho que já sei.

D: Professora, isso vai dar aquilo que estavas a fazer no outro dia!

PE: Muito bem! Daqui a pouco já partilhamos tudo, pode ser?

(Nota de campo, 22 de maio de 2025)

Figura 25

Contorno de um lado do corpo



Terminado o desafio, cada grupo se sentou na sua mesa e a PE questionou-os acerca do que achavam que aconteceria com o papel de cenário quando fosse aberto. Tal como

Oliveira Martins et al., (2017) referem, quando os alunos estão envolvidos na resolução de tarefas, realizam “previsões acerca do comportamento do sistema em estudo” (p.23). Os alunos responderam com confiança e segurança, referindo que a “tinta passaria para o outro lado”. A PE explicou a primeira proposta de trabalho, em que cada aluno deveria desenhar, com a tinta, no lado esquerdo de uma folha branca devidamente identificada e com o eixo de simetria traçado. A seguir, deveriam fechar e abrir a folha, de forma a verificar o que tinha acontecido. Assim, um aluno de cada grupo recebeu uma mica e retiraram as quatro primeiras folhas e realizaram o trabalho.

Como os grupos cooperativos idealmente são constituídos por 4 alunos, cada elemento desempenha um papel ao qual está associada uma função ou responsabilidade (secretário, gestor do silêncio, gestor do tempo e porta-voz). Para a realização deste trabalho, a díade adicionou um papel de "verificador", esta seria acumulada pelo aluno com a função de porta-voz. Inicialmente a PE planeou que após os alunos realizarem essa atividade individualmente, iriam preencher o guião de trabalho cooperativo, em grupo. Como os alunos estavam motivados e interessados em partilhar as suas previsões, a PE concedeu espaço aos alunos para que tal se sucedesse. Cada criança partilhou a sua opinião e de seguida, os grupos preencheram o guião de trabalho. O preenchimento deste guião permitiu as crianças processarem, organizarem e elaborarem a informação, promoveu a interdependência positiva, o trabalho autónomo e a autorregulação (Lopes & Silva, 2022). À medida que os alunos partilhavam com o grupo, o secretário preenchia o guião, o verificador certificava-se de que todos participavam, o gestor do silêncio controlava o ruído, o gestor do tempo controlava o tempo e no final, o porta-voz partilhou as opiniões do grupo.

Figura 26

Bandeira do Brasil obtida por reflexão e guião de trabalho cooperativo



É fundamental salientar que a implementação deste método com o preenchimento do guião foi um sucesso, visto que os alunos compreenderam muito bem as instruções e foram capazes de aplicá-las corretamente. Desta forma, a PE ouviu atentamente todas as previsões que os grupos tinham registado e conduziu um momento em que explicou os conteúdos e conceitos que estavam a ser trabalhados, nomeadamente a reflexão, a simetria, o eixo de simetria, e por fim, a simetria de reflexão, com recurso à um *PowerPoint*.

Os alunos foram muito participativos e mantiveram-se envolvidos durante a realização de todo o trabalho. De seguida, a PE utilizou a ferramenta digital *Toy Theater*, que as crianças já conheciam e estavam familiarizadas com algumas atividades. Com esta ferramenta, os alunos puderam experimentar a simetria de reflexão, dado que à medida que desenhavam uma imagem do lado esquerdo, esta aparecia do lado direito. A díade escolheu um aluno de cada grupo para experimentar, sendo que explicou detalhadamente como poderiam aceder à ferramenta e utilizá-la sempre que tivessem oportunidade.

Quando o contorno com a tinta no papel de cenário secou, o grupo de crianças abriu e tal como já se esperava, obteve-se a reflexão do desenho pelo eixo de simetria. A aluna C ficou surpresa quando reparou o quanto tinha crescido. Assim, cumpriu-se a previsão da orientadora cooperante, de a turma realizar a comparação da altura da aluna desde o 1.º

ano até ao presente. A díade convidou a aluna B a traçar o eixo de simetria e a turma com o auxílio da orientadora cooperante recortou o desenho e colou por cima do inicial. Por fim, a orientadora cooperante acrescentou algumas informações ao desenho com o contorno e colocou na parede da sala, onde inicialmente estava o outro.

Figura 27

Utilização da ferramenta digital Toy Theater



Foi notório que os alunos construíram diversos conhecimentos acerca da simetria de reflexão e de imagens geometricamente iguais. Estiveram articuladas as áreas de competência de Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Sensibilidade Estética e Artística e Relacionamento Interpessoal (Oliveira Martins et al., 2017).

METARREFLEXÃO

Ao longo da PES, a mestranda vivenciou diversas experiências que marcaram o seu desenvolvimento enquanto futura profissional e, como tal, pretende refletir sobre o seu percurso de forma crítica e estruturada. Este percurso, vivenciado em contextos distintos - EPE e 1º CEB, permitiu-lhe consolidar os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo dos anos de formação e desenvolver novas competências pedagógicas.

Inicialmente, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades, tais como a exaustão física e mental resultante da exigente carga de trabalho associada à PES e as demais unidades curriculares, bem como a gestão da sua vida pessoal. Ainda, a distância da família nuclear e a responsabilidade acrescida do cuidado de irmãos mais novos. Conciliar as questões pessoais e académicas foi um verdadeiro desafio, pois exigiu a reorganização de prioridades, e, sobretudo, disciplina e resiliência. Existiram vários momentos de cansaço, algumas dúvidas e inseguranças, porém, o sentido de superação, resistência e responsabilidade cresciam cada vez mais.

Não obstante, a mestranda procurou, ao longo do percurso, por estratégias que possibilitassem o equilíbrio das exigências, tais como uma rigorosa organização do tempo e o planeamento antecipado das ações educativas. Com o passar do tempo, foi conseguindo lidar com as dificuldades sentidas e percebendo que o erro faz parte do processo e que a construção desta identidade profissional é constantemente desafiadora.

As frequências de aulas de hidroginástica possibilitaram que a mestranda tivesse momentos de descontração e alívio, funcionando como uma estratégia pessoal importante para conseguir equilibrar o trabalho, recarregar as forças e manter uma atitude mais positiva e centrada no seu percurso formativo.

Apesar destes desafios, a PES foi marcada por inúmeras alegrias, momentos que fortaleceram a motivação e o empenho da mestranda, reafirmando a vocação e amor pela docência. Entre os momentos mais gratificantes, estiveram as conquistas das crianças, desde os pequenos progressos diários, as descobertas, olhares curiosos e abertos para o mundo e a relação de

confiança que se desenvolveu com cada uma delas. Quando o pensamento da mestrande se elevasse para cada uma das crianças, o seu ânimo e disposição transformavam-se em sentimentos de segurança, alegria e confiança. O trabalho colaborativo, apesar de nalguns momentos “agridoce”, constituiu-se como um desafio que permitiu superar algumas dificuldades sentidas, prevalecendo um ambiente de entreaajuda e partilha.

No decorrer de toda a PES, a mestrande foi desafiada a selecionar e aplicar estratégias e recursos pedagógicos ajustados aos contextos educativos em que esteve inserida, exigindo uma observação atenta, constante e criteriosa das características de cada criança (interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades específicas). Com base nessa observação, procurou pela adoção de metodologias ativas e centradas na criança e que promovessem a autonomia, o pensamento crítico e a participação.

Na EPE, a mestrande privilegiou uma abordagem participativa (Pedagogia-em-Participação), centrada na participação ativa da criança em todos os processos educativos. Recorreu frequentemente a utilização de materiais manipuláveis, histórias, expressões artísticas, jogos simbólicos, experiências sensoriais, integrando-os nos interesses e propostas das crianças. No 1º CEB, apostou em metodologias diversificadas, como a aprendizagem baseada em projetos, a metodologia de rotação por estações, a AC, a gamificação e a utilização de recursos digitais, todos eles centrados na cooperação.

A concretização de dois projetos ao longo da PES foram um desafio para a mestrande, pois foi requerida muita dedicação, atenção, empenho e gestão de tempo. Apesar disso, ambos foram muito significativos ao nível do desenvolvimento de aprendizagens/competências, pela articulação com as famílias e a comunidade escolar, revelando-se uma experiência marcante ao nível pedagógico e pessoal. Um dos grandes e constantes desafios foi motivar e envolver as crianças em cada etapa, dado que algumas delas possuíam dificuldades em concentrar-se. Por vezes, sentimentos de frustração ou desânimo acompanharam estes desafios, porém, cada obstáculo foi uma oportunidade para refletir, encontrar novas estratégias, ajustar as práticas e crescer profissionalmente.

A PES foi muito mais do que uma etapa formativa, sendo uma vivência profunda que transformou a mestranda enquanto pessoa. Ao longo deste percurso, a mestranda desenvolveu não só competências profissionais, mas também qualidades humanas que considera essenciais para a sua vida futura, tais como a empatia, a paciência, a escuta ativa e a resiliência. A mestranda aprendeu a valorizar o processo tanto quanto o resultado, aceitando o erro como parte da aprendizagem e a olhar para os desafios como oportunidades de superação. A constante necessidade de se adaptar a diferentes contextos, ritmos e necessidades fez com que desenvolvesse uma postura mais tolerante, aberta ao diálogo e flexível.

Além disso, a PES permitiu-lhe reconhecer o valor da colaboração e da cooperação. O contacto com diferentes profissionais, desde orientadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e supervisoras institucionais, a construção de relações com as crianças, com as famílias e colegas, fez com que sentisse como a colaboração é essencial neste percurso. Assim, leva deste percurso a convicção de que deseja continuar a crescer e aprender (profissional e pessoalmente).

Com toda a experiência vivenciada nestes contextos, a mestranda almeja tornar-se numa educadora/professora atenta, sensível, presente, intencional, reconhecendo a individualidade, o potencial e as necessidades de cada criança. Pretende promover um ambiente seguro, tranquilo, inclusivo e afetivo, onde a escuta ativa, a motivação e a aprendizagem prevaleçam. Quer ser uma profissional que incentiva a autonomia, estimula o pensamento crítico, desperta a curiosidade e o prazer de aprender e valoriza as experiências das crianças como parte fundamental no ensino. Pretende ainda continuar a desenvolver práticas pedagógicas reflexivas, cooperativas, colaborativas e atuais, sustentadas pela formação contínua e por um compromisso ético com o desenvolvimento e bem-estar de cada criança.

Enquanto profissional com um perfil duplo, reconhece a responsabilidade e potencialidades desta dupla valência, permitindo uma visão mais ampla e coerente, facilitando a transição entre os ciclos, promovendo práticas consistentes e articuladas. Como tal, deve assumir um papel que integra e compreende as especificidades de cada criança, respeitando os ritmos e

garantindo a continuidade pedagógica entre os contextos. Estando consciente do que este perfil indica, sente-se motivada para abraçá-lo e dedicar-se em prol de uma educação mais excelente, enriquecedora e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, 1(1). <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Akos, P., & Galassi, J. (2004). Transições no Ensino Fundamental e Médio na Perspectiva de Alunos, Pais e Professores. *Aconselhamento Escolar Profissional*, 7 (4), 212–221.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. 135-144. Artmed.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/306>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10985>
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19. <https://hdl.handle.net/10216/54987>

- Barros, F., Silva, G., & Raize, C. (2017). As implicações pedagógicas de freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. *Colloquium Humanarum*. 14(2), 51-59. <https://doaj.org/article/8b79929d0b2041efadf4a7a551a23ecb>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood*. <http://www.eecera.org/wpcontent/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Biasoli-Alves, Z. (2004). Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. In C. Althoff, I. Elsen & R. Nitschke (Org.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos*. 91-106. Papa-livro.
- Borges, J., Borges, T., Oliveira, G., & Saad, N. (2020). O ensino e a aprendizagem da Matemática na perspectiva de Jerome Bruner. *Cadernos da FUCAMP*, 19 (40), 147-168. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2206>
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular*. (Dissertação de mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13764>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Cardoso, S. (2018). *A Transição Educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/22971>
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*- Guia para a flexibilização e revisão curriculares. Texto Editora.

- Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013). *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute. https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. (2014). *Desenho de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos*. (4ª ed.). Publicações SAGE. <https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. 12–15.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água Editores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas*. 24 (2), 597-622. <https://hdl.handle.net/1822/13681>
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Espada, C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teorias, Práticas e Desafios*. Coisas de Ler.
https://www.researchgate.net/publication/315849549_Guia_para_uma_pedagogia_diferenciada_em_contexto_de_sala_de_aula_-_Teoria_praticas_e_desafios
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
https://www.researchgate.net/publication/255670146_Vygotsky_e_a_Zona_de_Desenvolvimento_Proximal_ZDP_Tres_implicacoes_pedagogicas
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5).
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Formosinho, J. (2000). *O ensino primário- De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Org.), *Modelos pedagógicos para educação em creche*. Porto Editora.
- Freitas, J. (1992). *As NTIC na Educação: Esboço para um quadro global*. In J. Freitas e V. Teodoro (Org.), *Educação e computadores*, 27-88. Ministério da Educação.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Teoria - Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Fundação Aga Khan Portugal (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivaís Sul*. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Documentacao-Pedagogica_CIOS.pdf

- Galiazzi, M., Günther, W., Pereira, D., & Delizoicov, D. (2004). Unidades de aprendizagem como possibilidade de reconfiguração do trabalho pedagógico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (2).
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la practica* (3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Graça, V. (2024). O uso do *scape room* educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2.º CEB. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*. 7(2)
- Graça, V. & Silva, C. (2024). *Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB*. Percursos convergentes e divergentes em educação.
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M., & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 101 – 106. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.240>
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Henriques, I. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.
- Hohmann, M. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar Criança*. (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperative and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Prentice Hall, Inc.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). Na educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*. 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning* (All grades). Resources for Teachers.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Latorre, M. (2001). *Pesquisa Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Atlas.
- Leite, C. (2000). *Monodocência: coadjuvação*. In: Gestão curricular no 1.º ciclo. Universidade do Porto.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. 16(1), 87-92. <https://doi: 10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Lima, L. (2021). *Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(154), 1- 16. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74905>

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação. *Coleção Infância*, (1) 4.ª edição, 109-138. Porto Editora.
- Lopes, E. & Caçador Anastácio, Z. (2021). A importância da Teoria Bioecológica na Compreensão e Diagnóstico do Fenómeno dos Maus-Tratos Infantis. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 369-376. <https://hdl.handle.net/1822/75880>
- Lopes, J. & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula-Um guia prático para o professor*. Pactor.
- Lopes, M. (1999). *Jogos na educação: criar, fazer, jogar* (2ª ed.). Cortez.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As Cem Linguagens da Criança- A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, 59-104. Artmed.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Edições Colibri. <http://hdl.handle.net/10400.26/10109>
- Máximo-esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas* 2(1), 15-33. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Morgado, J. & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. Morgado, I. Viana, & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*, 129-148. De Facto Editores.

- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Niles, R. & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Divulgação Científica*, 19(1), 80-94. [doi 10.24302/agora.v19i1.350](https://doi.org/10.24302/agora.v19i1.350)
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 9-70. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação-Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Osório, P. (2018). Pedagogia em Participação: Relato de uma experiência. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (Org.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. 331-405.
- Picanço A. (2012). A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. [Relatório de Mestrado] Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ponte, J. (1997). *As novas Tecnologias e a educação*. Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

- Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento: Um olhar sociocultural construtivista*. Ciclo de Debates sobre o Brincar. 169-179. Universidade de Brasília.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Rosário, C., & Santos, R. (2018). Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul. *Aprender*, (38), 15-20. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/17/5>
- Sanchis, I., & Mahfoud, M. (2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*, 12, 165-177. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a16.pdf>
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Greenwood Press.
- Silva, C. (2005). *Tornar-se professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional- Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. <https://hdl.handle.net/1822/20779>
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. Longman.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. AIQUE
- Soares, N. (1997). Direitos da Criança: utopia ou realidade? In Pinto, M., Sarmento, M. J. (Org.) *As Crianças: contextos e identidades*, 75-111. Universidade do Minho.
- Steinert, M. & Hardoim, E. (2019). Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma aula de Biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (2ª ed.). Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim de Infância 1º Ciclo – Um campo de possibilidades*, Cadernos de Educação de Infância. APEI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Weselby, C. (2018). *What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom*. https://www.aen.pt/images/EMAEI/GuiaOrientadorEducacaoInclusiva_out2022.pdf

REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Projeto Educativo do Agrupamento (2021-2015). *Projeto Educativo*.

Decreto-Lei 28.081 de 9 de outubro

Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação (1979). *Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância*. Diário da República n.º 300/1979, 12º Suplemento, Série I de 1979-12-10, 3478-(301) a 3478 (307). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Decreto-Lei n.º 126/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Procede à segunda alteração do [Decreto-Lei n.º 75/2008](#), de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 12/2012, Série I de 2012-07-02, 3340-3364. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>.

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

Decreto-Lei n.º 17/2016 da Educação (2016). *Procede à terceira alteração ao [Decreto-Lei n.º 139/2012](#), de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de*

desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. 1123-1127.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 13313/2003 do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa (2003). *Ordenamento da rede educativa em 2003-2004. - No âmbito da política de reforma estrutural do Ministério da Educação e do sistema educativo, desempenha um papel determinante o ordenamento das ofertas educativas, numa perspectiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens*. Diário da República n.º 155/2003, Série II de 2003-07-08. 10186-10187.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13313-2003-1234160>

Despacho nº 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. *Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania*. Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10. 14176-14676
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9180/2016 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da República

n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19. 22107-22107.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho n.º 6478/2017 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2016, Série II de 2017-07-26. 15484- 15484.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho Normativo n.º 10-A/2018 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). *Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19. 17174-(4) a 17174-(6).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>

Despacho n.º 6944-A/2018 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. 19734-(2) a 19734-(2).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Ofício-circular n.º 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB (2024). *Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/oficio_circular_epe_2024.pdf

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

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/199, Série I- A de 1997-02-10. 670 - 673.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

- Cardona, M. Silva, I. Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 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). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [estrategia_cidadania_original.pdf](#)
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais - Matemática: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Estudo do Meio: 1.º Ciclo do Ensino.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Artística- Artes Visuais: 1.º Ciclo do Ensino.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Artística- Expressão Dramática/Teatro: 1.º Ciclo do Ensino.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Artística- Dança: 1.º Ciclo do Ensino.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Artística- Música: 1.º Ciclo do Ensino.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento: Ensino Básico e Ensino Secundário.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais - TIC: 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

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

Relatório de Estágio
CÁSSIA NOÉMIA MONTEIRO DOS SANTOS

