



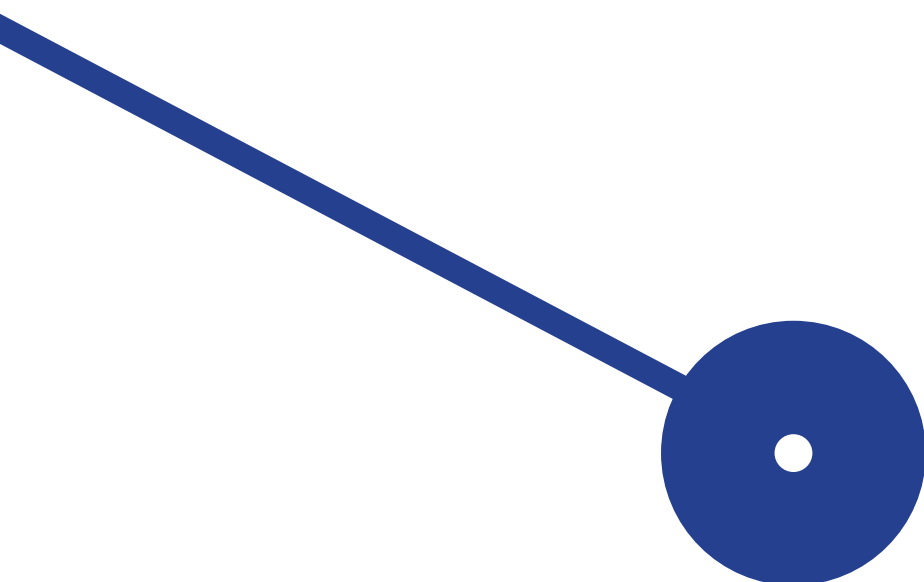
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Soraia Santana Soares

24/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Soraia Santana Soares

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

“Educar é sempre um ato de esperança”

(Papa Francisco, 2018)

AGRADECIMENTOS

Cinco anos depois, chego ao fim de um percurso repleto de desafios, aprendizagens e conquistas. Foram anos intensos, vividos com entrega e emoção, que me transformaram, pessoalmente e profissionalmente. Hoje, ao escrever estas palavras, encerro uma etapa que me conduziu até à concretização de um sonho: tornar-me Educadora e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. E como nenhum caminho se faz sozinho, é com o coração cheio de gratidão que agradeço a todos os que estiveram ao meu lado e me ajudaram a chegar até aqui.

À minha família, que é o meu pilar. Ao meu irmão, por ser exemplo, companhia e porto seguro. Apesar das nossas diferenças, o teu apoio nunca vacilou. Obrigada por estares sempre lá. À minha mãe, a mulher que me ensinou o que é amar, cuidar e resistir. Obrigada por seres tudo, mesmo quando te esqueces de ti para cuidar de nós. Ao meu pai, que é razão e afeto, firmeza e ternura. Obrigada por me mostrares, todos os dias, que o esforço vale a pena. Tudo o que sou devo-vos, com todo o meu amor.

Às minhas avós, que continuam cá com tanto carinho, cuidado e força: obrigada por serem abrigo, colo e inspiração constante. E aos meus avôs, que já partiram, mas nunca me deixaram. A vossa sabedoria, os vossos conselhos e o vosso amor continuam a orientar-me, mesmo na vossa ausência física. Este caminho também é vosso.

Ao meu Ivo, que caminhou comigo mesmo sem estar no mesmo percurso. Obrigada por seres colo, incentivo e paz. Pela paciência, pelas palavras certas, e por nunca deixares que me esquecesse do meu valor. És paz no meio da confusão, és presença mesmo no silêncio. Este percurso também é teu.

Às minhas amigas, que estiveram sempre presentes, mesmo nos dias mais cansativos, obrigada por acreditarem em mim, por ouvirem os meus desabafos e por celebrarem comigo cada pequena conquista. A vossa presença fez toda a diferença. Um especial agradecimento à minha Filipa e à minha Helena, estes anos foram mais leves graças a vocês, pelo apoio

incondicional, pelas gargalhadas nos momentos certos e por nunca me deixarem esquecer que, mesmo nos dias difíceis, havia sempre um ombro amigo e uma palavra de força. Levo-vos comigo em cada conquista.

Ao meu par de estágio, que se tornou mais do que uma companheira de jornada, tornou-se uma verdadeira amiga. Obrigada pelas conversas, pela entreaajuda constante, pela leveza nos dias difíceis e por tudo o que aprendemos juntas, lado a lado.

Agradeço profundamente à educadora e professor cooperante e supervisoras institucionais, que me acolheram, orientaram e desafiaram a crescer. A vossa entrega e paixão pela educação inspiraram-me em cada gesto, em cada palavra, em cada partilha.

Às crianças, pela sua curiosidade, autenticidade e vontade de aprender, que diariamente reforçaram o sentido da minha escolha profissional.

A todos vocês, que estiveram comigo, os que continuam e os que, de algum modo, deixaram marca: obrigada por me ajudarem a tornar-me a educadora e professora que sonho ser.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre e a profissionalização docente com perfil duplo. Este documento reflete o percurso formativo da mestranda, ancorado na Metodologia de Investigação-Ação, que orientou a prática pedagógica segundo um ciclo contínuo de planificação, ação, observação, reflexão e avaliação, promovendo a melhoria contínua da ação educativa. Sustentada pelo socioconstrutivismo, a intervenção pedagógica valorizou a participação ativa das crianças na construção dos seus conhecimentos, assegurando práticas inclusivas, significativas e ajustadas às suas necessidades e interesses. O adulto foi concebido como mediador ativo neste processo, promovendo experiências de aprendizagem contextualizadas, holísticas e flexíveis. Este processo formativo apoiou-se num sólido enquadramento teórico, didático e legal, articulando saberes científicos, pedagógicos e didáticos. A prática desenvolveu-se num ambiente colaborativo e cooperativo com o par pedagógico, a educadora e o professor cooperantes, as supervisoras institucionais, as crianças e as suas famílias, culminando na realização de dois projetos de intervenção, um em cada nível educativo, estruturados segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Socioconstrutivismo; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice in the context of Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education, aiming at the Master's degree and teaching qualification with a dual teaching profile. This document reflects the trainee teacher's formative journey, grounded in the Action Research Methodology, which guided pedagogical practice through a continuous cycle of planning, action, observation, reflection, and evaluation, fostering the ongoing improvement of educational action. Anchored in socioconstructivism, the pedagogical intervention valued the active participation of children in the construction of their own knowledge, ensuring inclusive, meaningful practices adapted to their needs and interests. The adult was conceived as an active mediator in this process, promoting contextualised, holistic, and flexible learning experiences. This formative process was supported by a solid theoretical, didactic, and legal framework, articulating scientific, pedagogical, and didactic knowledge. The practice took place in a collaborative and cooperative environment with the teaching partner, the cooperating educator and teacher, the institutional supervisors, the children, and their families, culminating in the implementation of two intervention projects – one in each educational level – structured according to the Project-Based Learning Methodology.

Keywords: Supervised Education Practice; Socioconstructivism; Action Research Methodology; Project Based Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Registo inicial: “O que sabemos”	47
Figura 2 Registo “O que queremos saber” e trabalho de pesquisa	48
Figura 3 Registo “O que aprendemos”	49
Figura 4 Votação para o título do projeto	50
Figura 5 Votação para o mural	52
Figura 6 Escolha e colagem dos materiais	53
Figura 7 Conclusão do mural e exposição na sala	54
Figura 8 Teatro sensorial: “Leo e o Polvo”	56
Figura 9 Realização e finalização dos polvos com rolos de cartão	57
Figura 10 Ilustração do livro “O Fundo do Mar”	58
Figura 11 Capa do livro “O Fundo do Mar”	59
Figura 12 Painel dos Super-Heróis do Lixo	60
Figura 13 Momento de divulgação à comunidade educativa - EPE	61
Figura 14 Mapa concetual	64
Figura 15 Construção da “Flatarta” (Flamingo + Tartaruga + Borboleta)	67
Figura 16 Ilustração do animal imaginário	69
Figura 17 Apresentação à turma	69
Figura 18 Metodologia de rotação por estações	73
Figura 19 O ciclo de vida do feijão	79
Figura 20 Momento de divulgação à comunidade educativa – 1.º CEB	81

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIACÕES

AE - Aprendizagens Essenciais

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AEC - Atividades Extracurriculares

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CAF - Componente de Apoio à Família

DGE - Direção-Geral da Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

ELI - Equipas Locais de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

I-A - Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA - Perturbação do Espectro de Autismo

PAA - Plano Anual de Atividades

PES - Prática Educativa Supervisionada

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UA - Unidade de Aprendizagem

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. AS TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO	4
1.2. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	14
1.3. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	29
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	30
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	46
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	62
METARREFLEXÃO	83
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	98

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio integra-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A realização deste documento tem como finalidade refletir, descrever e fundamentar o percurso formativo vivido pela mestranda ao longo da intervenção pedagógica em dois contextos educativos distintos, assumindo-se como um instrumento essencial para a obtenção do grau de mestre e para a profissionalização docente com perfil duplo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

A PES possibilitou a vivência integrada da prática profissional nos contextos da educação pré-escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), permitindo uma compreensão aprofundada das suas especificidades e uma leitura crítica das transições que os unem. Esta experiência formativa permitiu à mestranda o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, relacionais e reflexivas, promovendo a construção de uma identidade profissional sólida, consciente e flexível, capaz de responder de forma contextualizada às necessidades e interesses das crianças.

O processo formativo foi sustentado por um conjunto de referenciais teóricos e legais que enquadraram a prática pedagógica nas duas valências. Destacam-se, nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, que orientam, respetivamente, a educação inclusiva e a autonomia curricular, bem como as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo (AE). Estes documentos, aliados a uma perspetiva socioconstrutivista da educação, sustentaram a prática pedagógica numa visão holística da criança, promovendo o respeito pelos seus ritmos, o estímulo da sua curiosidade natural e o reconhecimento do seu papel enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento.

A intervenção desenvolvida foi orientada pela Metodologia de Investigação-Ação (I-A), que se revelou essencial para a mobilização de uma prática profissional reflexiva, crítica e em constante aperfeiçoamento. Esta metodologia, ao articular a planificação, a ação, a

observação e a reflexão, permitiu à mestranda repensar estratégias, ajustar práticas e tomar decisões fundamentadas, promovendo aprendizagens significativas e adequadas às realidades educativas vividas. A I-A assumiu, assim, um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, enquanto futura educadora e professora, sustentando a construção de uma prática intencional, dialogante e comprometida com o sucesso e o bem-estar das crianças.

Neste percurso, a prática educativa esteve fortemente marcada por uma lógica colaborativa, expressa na articulação com os diversos agentes educativos envolvidos, nomeadamente o par pedagógico, a educadora e professor cooperantes, as supervisoras institucionais, as crianças e as respetivas famílias. Esta rede de colaboração permitiu partilhas constantes, discussões pedagógicas profundas e uma construção coletiva de saberes, contribuindo para o enriquecimento da experiência formativa e para o desenvolvimento de uma atitude profissional de escuta, abertura e corresponsabilização.

O presente relatório de estágio encontra-se estruturado de forma a refletir, de modo coerente e articulado, as diferentes dimensões do percurso vivido. Numa fase inicial, é apresentado o enquadramento teórico e legal que fundamentou a intervenção pedagógica, através da análise dos referenciais comuns aos dois níveis educativos e das especificidades de cada valência, com enfoque no papel do educador e do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Seguidamente, é feita a caracterização detalhada dos contextos de estágio, com base na observação direta, na interação com os grupos e na análise das rotinas, dos espaços, dos materiais e das dinâmicas existentes, permitindo uma compreensão contextualizada das intervenções realizadas.

Posteriormente, são descritas e analisadas de forma crítica e reflexiva as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos, à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), metodologia que orientou as propostas implementadas e que permitiu partir dos interesses e curiosidades das crianças para construir aprendizagens integradas e significativas. Ao longo da análise, são mobilizados pressupostos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam as decisões tomadas, apresentando-se ainda evidências que demonstram o envolvimento das

crianças, a pertinência das propostas e o impacto das ações no processo de ensino e aprendizagem.

O relatório culmina com uma metarreflexão, na qual a mestrande analisa, de forma global e pessoal, o percurso realizado ao longo da PES. Esta reflexão final permite evidenciar as aprendizagens construídas, as competências desenvolvidas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas, assumindo-se como um momento de síntese e projeção sobre o futuro profissional. O processo de formação vivido é, assim, compreendido como um caminho em construção, marcado pela escuta ativa, pela intencionalidade educativa e por uma prática centrada na criança enquanto principal agente do seu desenvolvimento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo focar-se-á na evolução da educação, analisando as suas transformações ao longo do tempo e as diferentes perspetivas sobre a escola e a aprendizagem. Além disso, serão exploradas as visões da escola no passado e na atualidade, incluindo a reflexão da mestranda, que será fundamentada em diversos pressupostos teóricos. Serão também abordadas as especificidades das ações pedagógicas na EPE e no 1.º CEB, com destaque para práticas educativas diversificadas e o impacto que estas poderão ter na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Deste modo, o capítulo será organizado em três componentes principais, que terão como base os pressupostos teóricos e os documentos legais que sustentarão as práticas pedagógicas desenvolvidas.

1.1. AS TRANSFORMAÇÕES NO SISTEMA EDUCATIVO

A educação é um processo em constante evolução, acompanhando as transformações sociais e assumindo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças e na salvaguarda dos seus direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) estabelece que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, destacando no artigo 28.º, que a escola deve respeitar a dignidade da criança e promover o seu desenvolvimento global, dotando-a de competências essenciais para a vida adulta. Este princípio é igualmente reafirmado no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que reforça o direito à educação como um direito universal (União Europeia, 2020). Assim, a efetivação destes direitos passa por reconhecer a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem, valorizando o seu envolvimento nas dinâmicas educativas. Neste sentido, torna-se essencial que o processo educativo se desenvolva num ambiente de interação social, no qual a criança assuma um papel ativo e seja reconhecida como protagonista da sua própria aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Partindo deste princípio, os contextos educativos devem adotar abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento holístico da criança, incentivando a discussão, a reflexão e a

partilha de ideias, pilares de uma educação participativa. Pelo contrário, quando se desvalorizam dimensões como a criatividade, a individualidade ou a participação ativa da criança, corre-se o risco de reduzir o processo educativo a uma mera transmissão de conhecimentos, como sucede no modelo tradicional de ensino (Fernandes, 2009).

Esta valorização da participação contrasta com práticas mais tradicionais, onde a centralidade do adulto e a transmissão de conteúdos predominavam. Historicamente, a escola foi muitas vezes comparada a uma “fábrica”, centrada na figura do docente e na reprodução de conteúdos (Arends, 2008; Freinet, 1975). No entanto, as transformações sociais e os avanços na investigação impulsionaram o surgimento de novas perspectivas pedagógicas, que colocam o aluno no centro do processo. A pedagogia participativa, por exemplo, parte do pressuposto de que “o conhecimento é ativamente construído pelo aluno e não apenas transmitido pelo professor” (Santos et al., 2014, p. 7), sublinhando a centralidade da criança no processo educativo.

No paradigma tradicional de ensino, de natureza transmissiva, a criança é encarada como uma tábua rasa que deve ser instruída e moldada pelo adulto (Katz, 2006). Esta perspectiva desvaloriza as capacidades da criança para construir conhecimento, ignorando que o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo, progressivo e dinâmico. Como defende Piaget, a criança reconstrói constantemente os seus conhecimentos através dos processos de assimilação e da acomodação de novas experiências (Shaffer, 2005). Em contrapartida, a pedagogia contemporânea reconhece que as crianças são sujeitos ativos no seu próprio processo de desenvolvimento, e que “nascem naturalmente cientistas, antropólogos e linguistas” (Lemos, 2010; Katz, 2006, p.16).

Deste modo, torna-se essencial abandonar concepções obsoletas e adotar uma abordagem que reconheça as crianças como protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Esta visão é sustentada pelas teorias de Piaget e Vygotsky, cujas perspectivas, embora complementares, apresentam diferenças fundamentais. Jean Piaget (1972), um dos principais representantes do construtivismo, defendeu que o desenvolvimento cognitivo depende da interação ativa da criança com o meio físico e social, mediante a construção, teste e reconstrução constante das suas concepções da realidade a partir dos seus esquemas mentais, que são continuamente

reorganizados através de processos de assimilação e acomodação (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Além disso, reconhece o papel ativo da criança na construção do conhecimento, sublinhando que a aprendizagem se torna mais eficaz quando parte dos seus conhecimentos prévios e vai ao encontro dos seus interesses (Coll & Solé, 2001; Piaget, 1972). Assim, para este autor, a construção do conhecimento é significativa quando a criança reconstrói mentalmente a realidade e integra novas aprendizagens em esquemas mais complexos.

Complementarmente, a perspetiva sócio-construtivista de Vygotsky (1978) salienta que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ocorrendo através da mediação social, isto é, da interação com sujeitos mais experientes que apoiam a criança na construção de novos significados. Neste processo, a criança aprende primeiro em contexto social e, a partir daí, desenvolve competências com base nos conhecimentos adquiridos (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, deve ser vista como “o sujeito e não o objeto da aprendizagem” (Yudina et al., 2009, p. 5), sendo essencial proporcionar experiências do quotidiano que favoreçam a interação com outros, especialmente com aqueles que dominam determinados contextos culturais. Através da observação dessas interações, a criança é capaz de as reproduzir autonomamente em momentos posteriores (Yudina et al., 2009).

A partir destas perspetivas teóricas, decorrem implicações claras para a ação pedagógica. Deste modo, no contexto educativo, é essencial proporcionar momentos de interação, tanto em pequenos como em grandes grupos, criando oportunidades para diálogo, cooperação e partilha. Estas experiências contribuem para aprendizagens com sentido, promovendo o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Cabe ao/a educador/a ou professor/a criar situações que despertem o interesse e a motivação das crianças, permitindo que, através da interação, novas aprendizagens surjam de forma natural e significativa (Yudina et al., 2009).

Um dos contributos mais relevantes da teoria de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança já consegue realizar autonomamente e aquilo que é capaz de alcançar com apoio (Vygotsky, 1978). O papel do adulto é, assim, determinante, ao observar atentamente as necessidades da criança e ao propor estratégias que favoreçam a sua progressiva autonomia (Jófil, 2002;

Yudina et al., 2009). O contexto educativo torna-se, assim, um espaço de construção de valores e saberes, alinhado com as crenças familiares e promotor de aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das teorias de desenvolvimento e da aprendizagem centradas na criança, importa ainda considerar as influências contextuais mais amplas. Neste sentido, a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) considera que o desenvolvimento da criança é influenciado pelos múltiplos contextos em que está inserida. A sua teoria propõe cinco sistemas: o microsistema (família, escola), o mesossistema (relações entre os elementos do microsistema), o exossistema (ex.: ambiente laboral dos pais), o macrosistema (cultura e valores) e o cronossistema (transformações ao longo do tempo). Compreender estas interações é fundamental para perceber o impacto do ambiente no desenvolvimento infantil.

Nesta lógica de articulação entre desenvolvimento pessoal e social, Jacques Delors (1996) propõe uma visão abrangente da educação, estruturada em quatro pilares, sendo eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Estes pilares refletem a necessidade crescente de preparar os indivíduos para um mundo em constante mudança, onde é essencial saber atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos ao longo da vida. Como sublinha a UNESCO, “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (UNESCO, 2003, p. 77). Estes princípios contribuem para uma educação de qualidade, centrada nos interesses, nas necessidades e nas potencialidades de cada criança. Promover uma abordagem educativa baseada nestes pilares significa valorizar contextos de aprendizagem que garantam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 240/2001: “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo” deve ser assegurada para que se promova o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso (p. 5571).

Neste sentido, é fundamental concretizar ao nível da prática pedagógica, os quatro pilares propostos por Delors, articulando-os com as quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário, definidas no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto de 2001. Estas dimensões

estão intimamente ligadas aos objetivos de desenvolvimento e crescimento integral das crianças. A primeira dimensão refere-se à componente profissional, social e ética, posicionando o docente como promotor de aprendizagens ajustadas ao contexto. A segunda dimensão, relativa ao ensino e aprendizagem, valoriza práticas contextualizadas e a mobilização de saberes em situações reais. A terceira dimensão diz respeito à participação na escola e à articulação com a comunidade. Por fim, a quarta sublinha a importância do desenvolvimento profissional contínuo, reforçando a necessidade de formação e reflexão constante (Decreto-Lei n.º 240/2001; Delors et al., 1996).

O compromisso com uma educação centrada na criança implica também a garantia da inclusão. Garantir a igualdade de oportunidades para todas as crianças é imprescindível, assegurando uma educação universal e inclusiva, independentemente de fatores políticos, sociais, culturais ou religiosos. Este acesso deve ir além da mera aquisição de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais para o crescimento integral. Nesse contexto, Silva (2004) refere que esta abordagem "ajuda a perspetivar a diferença, isto é, pensar em adequação pedagógica e em adequação curricular" (p.7). Abreu (2004) acrescenta que a educação implica "a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa" (p.290), destacando a importância de uma intervenção colaborativa. Assim, o/a professor/a não deve trabalhar isoladamente, mas promover um espírito de cooperação que contribua para a melhoria do ambiente escolar. Neste quadro, a inclusão exige práticas de diferenciação pedagógica, garantido que todos os alunos participem nas tarefas propostas, mesmo que estas variem "quanto às suas finalidades e conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados" (Pereira et al., 2018, p.12).

Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica visa assegurar o acesso de todos os alunos a um currículo amplo, que contempla não apenas os conteúdos programáticos, mas também a organização do espaço, a seleção de estratégias e atividades e a adaptação dos processos de avaliação (Pereira et al., 2018). Envolve ainda a aplicação de medidas e ajustamentos adequados às necessidades educativas de cada aluno, promovendo a inclusão no processo de ensino e aprendizagem, numa lógica que valoriza a diversidade como um recurso educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Tomlinson, 2008).

Neste processo, a colaboração entre profissionais é um pilar essencial para a concretização de práticas inclusivas. Alarcão e Cunha (2013) enfatizam a prática docente como um processo colaborativo, envolvendo todos os intervenientes no contexto educativo e orientado para objetivos comuns, particularmente os que respeitam as necessidades e interesses das crianças. Para que esta colaboração seja efetiva, deve assentar numa finalidade educativa clara, que promova o desenvolvimento integral (Roldão, 2007). A este propósito, a UNESCO (2021) sublinha que a aprendizagem deve basear-se nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade, fomentando as capacidades intelectuais, sociais e morais dos alunos para trabalharem juntos e transformarem o mundo com empatia e compaixão. Assim, é crucial incentivar a colaboração contínua entre os membros da equipa educativa, sustentada por uma "liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução de ações" (Damiani, 2008, p. 215), elementos indispensáveis para alcançar objetivos coletivos e melhorar a qualidade do ensino.

Uma das situações onde a articulação e a colaboração se tornam particularmente relevantes é nas transições educativas. Neste contexto, estas transições são momentos fundamentais no percurso académico das crianças, marcados por alterações significativas no contexto educativo, especialmente na passagem da EPE para o 1.º CEB. Tal como referem Ribeiro, Sá e Quadro-Flores (2018), constituem "uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 325), refletindo a necessidade de uma preparação cuidada para assegurar que sejam suaves e eficazes. Este processo, no entanto, não está isento de desafios. De acordo com Sim-Sim (2010), implica para a criança "a perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual" (p. 111). O abandono de hábitos familiares e a adaptação a novas exigências e dinâmicas escolares representam, portanto, um momento de grande esforço emocional e cognitivo, tanto para as crianças como para as suas famílias (Castro e Rangel, 2004). Ainda assim, a criança frequentemente encara esta etapa com entusiasmo, associando-a a novas aprendizagens e ao crescimento pessoal (Castro e Rangel, 2004).

Para mitigar os efeitos destas mudanças, torna-se essencial uma articulação eficaz entre a EPE e o 1.º CEB. A promoção de atividades conjuntas e a troca de informações entre profissionais

favorecem a continuidade pedagógica e uma adaptação mais suave. Sim-Sim (2010) reforça que preparar a criança para esta transição é essencial, para que esta nova fase seja vivida como um momento de prazer e descoberta. Além disso, o trabalho colaborativo dos docentes é a chave para garantir o sucesso destas transições. A formação de perfis duplos docentes, mencionada pela mesma autora, possibilita uma maior sequencialidade e equilíbrio no processo, através de um acompanhamento mais próximo e coeso. O mais importante é assegurar o bem-estar social e emocional da criança, pois é crucial para o seu desenvolvimento cognitivo e sucesso académico.

Assim, a entrada no 1.º CEB, enquanto marco significativo na vida das crianças, exige um planeamento intencional e estratégias colaborativas entre todos os intervenientes no processo educativo. Ao assegurar uma transição harmoniosa, não só se promove o bem-estar das crianças como se contribui para o sucesso educativo e a formação integral da criança.

Neste âmbito, o perfil duplo de docência emerge como um recurso estratégico, capaz de potenciar a continuidade pedagógica, especialmente pela possibilidade de atuação em dois níveis educativos, como a EPE e o 1.º CEB, permitindo ao docente acompanhar as crianças de forma contínua, proporcionando uma visão integrada e coerente do seu percurso educativo. Esta continuidade promove relações de confiança com as crianças e respetivas famílias, promovendo um sentimento de segurança e estabilidade durante a transição. O perfil duplo facilita ainda a articulação curricular, garantindo práticas pedagógicas coerentes com as orientações curriculares de ambos os níveis e ajustadas às necessidades do grupo. Esta abordagem favorece aprendizagens contextualizadas, permitindo ao docente acompanhar a evolução dos alunos e intervir de forma sensível às suas especificidades.

Neste enquadramento, a importância do/a educador/a ou professor/a no processo de ensino-aprendizagem é incontestável, sendo frequentemente referido como "o maior trunfo da escola" (Day, 2001, p.7). O docente assume um papel ativo na promoção de aprendizagens motivadoras e com sentido, devendo respeitar as necessidades individuais dos alunos e adotar estratégias pedagógicas adequadas (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Esta abordagem permite responder eficazmente aos desafios iniciais, assegurando melhores resultados no percurso educativo.

É igualmente fundamental que o/a educador/a valorize os interesses das crianças, escutando-as ativamente e envolvendo-as no seu próprio processo de aprendizagem (Day, 2001). Esta postura exige uma constante adaptação da prática ao contexto, o que reforça a importância da formação contínua, tal como consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986). O docente deve, também, assumir-se como investigador, capaz de identificar problemas, analisá-los e propor soluções pedagógicas adequadas. Pires (2010) sublinha que, “a partir de uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo” (p. 72), o docente é desafiado a adaptar a sua prática. Este processo investigativo potencia “a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório” (Ribeiro, 2020, p. 36).

Ser um praticante reflexivo é, portanto, uma característica essencial do/a educador/a ou professor/a. Este deve observar os contextos educativos, desenvolver e gerir o currículo, fomentar o trabalho colaborativo e, acima de tudo, relacionar a teoria com a prática. Como refere Alarcão (2001), “a formação do professor nunca está terminada” (p.24), e a interação entre prática e investigação deve ser constante. Latorre (2003) reforça esta ideia ao afirmar que “não há prática de qualidade que não se apoie nos resultados de investigação, nem investigação que não encontre na prática o caminho e o espaço para questionar, analisar e aplicar os resultados” (p.13). Ensinar é, assim, um processo complexo que exige mais do que gerir a sala de aula: implica refletir, investigar e evoluir constantemente, num ciclo de ação-reflexão-ação que assegure práticas pedagógicas de qualidade e promova o desenvolvimento de todos os envolvidos.

A colaboração entre os profissionais de educação e as famílias é essencial durante estas mudanças. As famílias, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças, desempenham um papel determinante na forma como as transições são vivenciadas (Sim-Sim, 2001). A comunicação entre docentes e famílias é fundamental, pois permite esclarecer dúvidas e receios e criar estratégias conjuntas para apoiar as crianças. Este envolvimento deve ser contínuo ao longo do processo educativo, e não restrito aos momentos de transição. Ao promover um diálogo aberto, os docentes podem conhecer melhor os pontos fortes e as fragilidades das crianças, facilitando a superação de desafios de forma eficaz (Mata & Pedro, 2021). A participação das famílias em atividades e projetos escolares reforça a ligação entre a

casa e a escola, motivando as crianças e fortalecendo o seu interesse pelo contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

O diálogo é também crucial na preparação da criança. É importante que famílias e educadores expliquem as mudanças, respondam a questões e promovam uma visão positiva da transição. Este tipo de preparação ajuda as crianças a sentirem-se confiantes e entusiasmadas com a transição (Lopes da Silva et al., 2016). Sempre que possível, deve ser-lhes facultada a oportunidade de conhecerem o novo espaço e participar em atividades de articulação entre os dois níveis educativos, como visitas ou troca de materiais.

Nesta condição, destaca-se a MTP, que responde aos interesses e necessidades das crianças, promove a sua autonomia e torna-as participantes ativas no processo de aprendizagem. Vasconcelos et al. (2010), referem que esta metodologia é uma ferramenta transversal que contribui para o desenvolvimento e a co-construção do conhecimento, estimulando aprendizagens significativas. A MTP distingue-se por ir ao encontro das realidades das crianças, permitindo-lhes explorar, investigar e construir saberes de forma colaborativa (Neto, 2020a).

Organiza-se em quatro etapas fundamentais: a definição do problema, a planificação, a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2010). Na primeira fase, as crianças identificam questões ou problemas a explorar, partilhando saberes prévios e construindo uma base inicial que guiará o projeto (Vasconcelos et al., 2010). A planificação envolve a definição de estratégias, tarefas e recursos, garantindo uma organização clara para o desenvolvimento das atividades (Martins, 2011). Durante a execução, as crianças participam ativamente em atividades e pesquisas, mobilizando conhecimentos e adquirindo novas aprendizagens. Por fim, na fase de divulgação e avaliação, são apresentados os resultados do projeto e refletem-se as aprendizagens realizadas, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos (Many & Guimarães, 2006).

A MTP adota uma abordagem transdisciplinar, integrando diferentes áreas do saber e promovendo aprendizagens interligadas. Esta prática favorece não só o desenvolvimento cognitivo, mas também competências sociais, como a capacidade de trabalhar em grupo,

argumentar e respeitar a opinião dos outros (Many & Guimarães, 2006). Segundo Abrantes et al. (2002), esta metodologia integra concepção e execução, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade das crianças. Além disso, Oliveira-Formosinho (2013) destaca que as experiências vividas pelas crianças são essenciais para a construção de significados e para a sua compreensão do mundo.

O papel do docente na MTP é central, enquanto mediador que orienta e fomenta a colaboração entre elas. Além disso, promove o envolvimento da comunidade escolar e familiar, criando uma relação dinâmica entre os diferentes contextos em que a criança está inserida (Many & Guimarães, 2006). Deste modo, a MTP representa uma abordagem pedagógica que promove aprendizagens significativas, colocando as crianças no centro do processo educativo, e preparando-as para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Este método fomenta a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação, fatores essenciais para o desenvolvimento escolar e social.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem hoje um papel cada vez mais relevante no contexto educativo, não apenas como ferramentas de apoio técnico, mas como recursos pedagógicos que potenciam o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas e ajustadas à realidade do século XXI (Graça, 2024; Jonassen, 2007). Vários autores defendem que o uso pedagógico das TIC deve ser intencional e didaticamente orientado, promovendo o envolvimento, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento (Carvalho, 2022; Graça et al., 2021). A formação inicial e contínua dos docentes deve contemplar o desenvolvimento de competências digitais, não apenas ao nível técnico, mas sobretudo no que diz respeito à articulação das tecnologias com metodologias pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem cooperativa, a rotação por estações ou a mesa redonda (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1994).

Neste quadro, as metodologias ativas colocam o aluno no centro da aprendizagem, incentivando a experimentação, a reflexão, o diálogo e a tomada de decisão, favorecendo o pensamento crítico, a comunicação e o trabalho colaborativo (Esteves, 2007; Moreira, 2011). Quando associadas ao uso das TIC, estas estratégias adquirem uma nova dimensão, permitindo aos alunos explorar, criar e interagir em ambientes digitais que espelham a

complexidade do mundo real (Graça, 2024). Como salienta Moran (2015), a tecnologia permite hoje integrar “todos os espaços e tempos” (p. 16) de aprendizagem, adaptando-se às necessidades dos alunos e às exigências de flexibilidade no planeamento pedagógico. A este respeito, Quadros-Flores (2011) reforça que as TIC promovem a motivação, a satisfação, a personalização do ensino, a democratização do acesso ao saber e a comunicação eficaz entre todos os intervenientes.

A articulação entre metodologias ativas e as TIC contribui para ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, diferenciados e inclusivos, promovendo relações pedagógicas mais próximas e respeitadoras da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Quando bem aplicadas estas práticas tornam-se facilitadoras de aprendizagens duradouras e da formação integral das crianças, em todos os níveis de ensino. A sua implementação exige dos docentes uma postura flexível, criativa e inovadora, como mencionado por Esteves (2007), que os desafia a criar aulas motivadoras e adaptadas ao contexto em que atuam. Além disso, a integração das TIC no ensino prepara as crianças para os desafios do século XXI, desenvolvendo competências como a proatividade, a colaboração e a resolução de problemas em tempo real, essenciais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Em suma, as transformações educativas exigem práticas inovadoras e integradoras, que respeitem a individualidade da criança, valorizem a colaboração com as famílias e incorporem ferramentas contemporâneas como as TIC e metodologias ativas. A articulação curricular, o perfil duplo de docência e a diferenciação pedagógica são, assim, pilares fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Neste contexto, torna-se essencial olhar para a educação não como um conjunto de etapas isoladas, mas como um percurso contínuo, onde cada fase contribui de forma única para o crescimento e desenvolvimento da criança. Assim, antes de aprofundar os desafios e dinâmicas do 1.º CEB, é importante compreender o lugar singular que a EPE ocupa neste processo, pelas suas características próprias, intencionalidades pedagógicas e impacto profundo nas primeiras experiências de aprendizagem.

1.2. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo tem como objetivo destacar a importância e o impacto da EPE na vida da criança. Ao longo deste subcapítulo, serão abordadas as especificidades da EPE, bem como o papel do/a educador/a e do ambiente educativo, atendendo às práticas pedagógicas, tal como o impacto que estas provocam no desenvolvimento da criança. Além disso, irá ser refletida as modalidades de avaliação, bem como a importância das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997), a EPE é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.1), sendo imprescindível aliar a ação educativa da família, com a qual é necessário estabelecer colaboração, favorecendo o desenvolvimento da criança, tendo em consideração a sua inserção na sociedade como ser “autónomo, livre e solidário.” (p.1). Esta etapa destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo de frequência facultativa, cabendo à família um papel primordial na sua educação. Os estabelecimentos de EPE devem, assim, oferecer experiências educativas significativas, centradas no desenvolvimento integral da criança.

Neste enquadramento, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, define ainda um conjunto de objetivos específicos para a EPE, que orientam a prática pedagógica e reforçam a sua intencionalidade educativa. Entre eles, destaca-se a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, através de vivências em contextos democráticos que favoreçam a educação para a cidadania. Valoriza-se a inserção em diferentes grupos sociais, respeitando a diversidade cultural e incentivando a consciência do seu papel enquanto membro ativo da sociedade. A EPE visa, também, garantir condições equitativas no acesso à escola e no sucesso das aprendizagens, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança. Procura-se estimular o desenvolvimento global, recorrendo a experiências significativas que envolvam diferentes formas de expressão e comunicação, como a linguagem, a música, o movimento ou as artes, promovendo a curiosidade e o pensamento crítico. Acresce a importância de assegurar o bem-estar e a segurança da criança, bem como identificar precocemente sinais de dificuldades, permitindo uma intervenção ajustada. Por fim, destaca-se o papel central da família e da comunidade no processo educativo, valorizando a sua participação e a construção de parcerias efetivas.

Para além disso, importa referir a importância das OCEPE, que apoiam os/as educadores/as de infância na “construção e gestão do currículo na educação pré-escolar.” (Educação, 2018, p.1). Apesar de “não constituem um programa a cumprir” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), a sua aplicação é obrigatória para todos os estabelecimentos da Rede Nacional de EPE, públicos e privados. Em conformidade com os currículos para a educação de infância de outros países, as OCEPE articulam dois pontos cruciais: o currículo e a pedagogia. O currículo centra-se no que fazer aprender, sendo que a pedagogia incide em fazer promover essas aprendizagens.

Segundo Marta (2015), as OCEPE “vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças” (p.33). A autora destaca ainda que a EPE é essencial para promover competências e aprendizagens que possibilitem a construção de uma identidade própria num mundo global marcado pela diversidade. Nesta linha, sublinha que “a criança é o eixo central da profissão de educador de infância” (Marta, 2015, p.356), sendo este responsável por escutar, observar e responder às especificidades de cada criança. Trata-se, assim, de um trabalho exigente, mas profundamente gratificante, que a autora compara a “um puzzle que se vai construindo e reconstruindo numa dinâmica temporal e contínua onde tudo se move em diversos sentidos” (Marta, 2015, p. 356), com a criança no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No que respeita ao papel do/a educador/a, este deve ser imprescindível no processo de aprendizagem da criança, desde o momento de entrada na EPE até ao momento de saída. Cabe-lhe proporcionar experiências educativas significativas, utilizando estratégias variadas, ajustadas aos interesses do grupo, e capazes de “alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças” (Cardona et al., 2021, p.56). Neste processo, assume-se também como profissional reflexivo e crítico. Na perspetiva de Paulo Freire (2011), o/a educador/a deve ter uma postura consciente e ativa perante os problemas do sistema educativo. Para o autor, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2011, p. 28).

É, portanto, essencial destacar que não pode existir dissociação entre ensino e investigação. É inerente à atividade docente o desejo de aprender, o que leva à consciência de que o/a educador/a é também agente da sua própria aprendizagem. Para além disso, compete-lhe

organizar o ambiente educativo, nomeadamente as áreas e os materiais da sala de atividades, de forma a promover a exploração ativa e a interação entre as crianças. Este ambiente deve ser continuamente ajustado em função da evolução do grupo e das sugestões partilhadas pelas próprias crianças (Cardona, 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste enquadramento, o/a educador/a desenvolve o currículo com base nas OCEPE e nos modelos pedagógicos com que se identifica, procurando responder aos interesses e necessidades do grupo. Oliveira-Formosinho (2007) defende que a adesão a um modelo curricular constitui “um importante fator de qualidade” (p. 9), pois estes modelos assentam em teorias que ajudam a compreender o desenvolvimento infantil e a definir formas de intervenção pedagógica que promovam aprendizagens com sentido.

A avaliação surge neste contexto como um processo fundamental para a regulação da ação educativa. Esta deve ser compreendida como um instrumento ao serviço da aprendizagem e não como um fim em si mesma. Na EPE, a avaliação é entendida como um processo formativo e contínuo, que visa apoiar o planeamento e a tomada de decisões pedagógicas (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como referido nas OCEPE, trata-se de “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Esta abordagem permite recolher informação significativa sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, com o intuito de ajustar a ação pedagógica às necessidades do grupo e de cada criança.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o educador deve recorrer à observação sistemática e a uma variedade de instrumentos, como registos escritos, fotográficos e audiovisuais, portfólios e narrativas das crianças, que servem de suporte à reflexão e à tomada de decisões. Esta recolha contínua de dados permite ao educador planear, reformular estratégias e melhorar as práticas educativas, envolvendo igualmente a criança no processo avaliativo. Como referido nas OCEPE, é essencial que as crianças tenham consciência das suas dificuldades, dos progressos realizados e das formas de os superar (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a avaliação assume um papel ativo e construtivo, centrado na criança como sujeito da sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como sublinhado por Cardona et al. (2021), esta deve ser “base para uma planificação que responda de forma efetiva aos interesses e

necessidades das crianças e não como um fim em si, que não ajuda na melhoria das práticas educativas” (p. 43).

No decorrer da PES, a educadora cooperante desenvolveu a sua ação pedagógica inspirando-se em dois modelos pedagógicos, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM) e HighScope, e na MTP, tendo esta sido alvo de uma maior descrição no início deste capítulo. Apesar das suas particularidades, tendo em conta os seus contextos históricos e culturais, foram articuladas considerando o grupo e o ambiente educativo onde se realizou a prática. Tal foi assegurado com base nos fundamentos que sustentam as abordagens mencionadas, ancoradas na perspetiva construtivista, a qual valoriza o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, promovendo um currículo com sentido e intencionalidade pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013).

No que diz respeito ao MEM, trata-se de uma abordagem pedagógica fundada em Portugal nos anos 60, inspirada em princípios de educação democrática, inclusiva e participativa. Segundo Niza (2012), o MEM tem origem na Escola Nova, surgindo em oposição às conceções tradicionais de ensino. Este movimento vê a escola como um espaço de cooperação, onde o docente integra as crianças nas práticas diárias, demonstrando interesse pelos seus gostos e necessidades (Niza, 2012). Como refere Gomes (2014), um dos propósitos do MEM é envolver as crianças no seu percurso de aprendizagem, promovendo uma consciência progressiva do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para avançar. A metodologia assenta na articulação entre prática e reflexão, sendo que os/as educadores/as selecionam estratégias e métodos ajustados ao contexto e aos projetos em curso, valorizando também a participação das famílias.

Relativamente ao modelo HighScope, o seu principal objetivo é promover a aprendizagem através da ação. A criança constrói o seu conhecimento a partir das experiências do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2013). Fundado na teoria construtivista de Piaget e na aprendizagem ativa, este modelo valoriza a planificação, execução e revisão das atividades pelos próprios intervenientes, incentivando a participação e a capacidade de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1995). O papel do/a educador/a é criar um contexto propício ao desenvolvimento, reconhecendo que o ambiente possui uma “dimensão espacial” (Oliveira-

Formosinho, 2013, p. 56). É essencial organizar o espaço e os materiais com cuidado, permitindo à criança explorar de forma autónoma, com apoio disponível sempre que necessário. O ambiente deve estar estruturado por áreas de interesse, favorecendo a autonomia e a iniciativa. A liberdade de escolha é central nesta abordagem, promovendo a independência, mas com acompanhamento atento do/a educador/a. Outro aspeto fundamental é a rotina diária, que deve ser estruturada, ajustada ao grupo e “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

No que concerne à MTP, abordada no capítulo anterior, importa reforçar os seus benefícios, nomeadamente o desenvolvimento de competências transversais, a promoção de autonomia, o incentivo à criatividade e a capacidade de cooperação entre as crianças. A integração destas abordagens revelou a sua complementaridade, conjugando práticas que fomentam a participação democrática e a aprendizagem ativa. Esta articulação não só enriqueceu o ambiente educativo, como também criou condições propícias ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Neste contexto, importa destacar o papel central do brincar na EPE, enquanto atividade estruturante da infância, reconhecida pelas OCEPE como um meio privilegiado de desenvolvimento e de construção de conhecimento. O brincar é, simultaneamente, um direito consagrado e uma forma de expressão cultural própria das crianças, sendo essencial para o seu bem-estar, criatividade, socialização e para a compreensão do mundo que as rodeia (Sarmiento, 2003; UNICEF, 1989). Segundo Neto (2020b), ao brincar livremente, a criança sente-se feliz, ativa e envolvida, tendo a oportunidade de explorar tanto a realidade exterior como a sua vivência interior. Contudo, como alertam autores como Whitebread (2018) e Wood (2014), observa-se uma tendência crescente para a domesticação do brincar, frequentemente instrumentalizado por práticas educativas demasiado estruturadas e orientadas por objetivos adultos. Esta visão reduz a espontaneidade e a liberdade da criança, esvaziando o verdadeiro potencial do jogo enquanto motor de aprendizagens significativas e de desenvolvimento global.

Durante a PES, esta consciência orientou diversas decisões pedagógicas, nomeadamente a valorização do contacto com o exterior e com a natureza, através de atividades fora da

instituição. As idas a parques, jardins e outros espaços abertos permitiram às crianças explorar ambientes reais, ultrapassar medos, desenvolver a curiosidade e consolidar aprendizagens. Estes momentos reforçam a importância de criar condições para que o brincar não seja apenas tolerado, mas efetivamente reconhecido e promovido como parte central da ação educativa. Como refere Pinto (2022), o brincar deve preservar a sua essência: a diversão, a liberdade, a motivação intrínseca, a não produtividade e a pertença às culturas de pares da infância.

Em suma, a EPE representa uma etapa fundamental na construção das bases do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, promovendo a autonomia, a curiosidade, a criatividade e o sentido de pertença. Através de práticas pedagógicas intencionais, da valorização do brincar, da articulação com as famílias e da adoção de modelos curriculares sustentados numa perspetiva construtivista, é possível criar experiências significativas e ajustadas às necessidades do grupo. Esta visão integrada da educação prepara o terreno para uma transição consciente e articulada para o 1.º CEB, etapa que, embora com novos desafios, deve manter o compromisso com uma educação inclusiva, diferenciada e centrada no aluno.

1.3. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo tem como propósito enquadrar a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, incluindo uma breve análise do sistema educativo, da organização pedagógica e do currículo em vigor. Para além disso, destaca-se a importância da diferenciação pedagógica, reconhecendo que o ensino deve ser equitativo, oferecendo a todos os alunos oportunidades ajustadas às suas necessidades, promovendo a sua participação ativa e o sentimento de valorização no seu contexto educativo.

Neste sentido, o sistema educativo português organiza-se em diferentes ciclos de ensino que perfazem os doze anos de escolaridade obrigatória, sendo o 1.º CEB a etapa inicial do percurso escolar (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 4.º). Este nível é “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 49/2005, artigo 6.º), integrando o ensino básico, composto por três ciclos. Os objetivos do 1.º CEB centram-se na garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos (Lei n.º 49/2005, artigo 7.º), promovendo o desenvolvimento de competências, interesses, aptidões,

raciocínio, pensamento crítico, sentido ético e estético, visando a realização pessoal de cada indivíduo. Pretende-se, ainda, assegurar o equilíbrio entre teoria e prática, conhecimento e aplicação, cultura escolar e vivências quotidianas, fornecendo bases sólidas para a aprendizagem ao longo da vida.

No 1.º CEB, muitas crianças iniciam o seu percurso na educação formal, podendo necessitar de um maior acompanhamento por parte dos profissionais educativos e da própria família. Para além da adaptação a novas rotinas e a um ambiente diferente, este ciclo assume um carácter globalizante, onde o/a professor/a é responsável por um regime de monodocência - ao contrário dos ciclos seguintes, nos quais cada docente se dedica a uma área disciplinar específica. Compete-lhe, portanto, desenvolver práticas educativas que cumpram os objetivos definidos para este nível de ensino, nomeadamente o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º).

De acordo com o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, torna-se essencial realizar um planeamento curricular que contextualize e adeque o currículo, promovendo o desenvolvimento de diversas competências, com base nos documentos anteriormente referidos. Deste modo, importa salientar dois documentos curriculares orientadores vigentes, que guiam a PES: as AE (Despacho n.º 6944-A/2018) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Estes documentos assumem um papel central no acompanhamento do percurso dos alunos nas diferentes áreas de aprendizagem, uma vez que “inscrevem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, nas diversas componentes de currículo, áreas disciplinares ou unidades de formação de curta duração” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2934).

O primeiro, as AE, constituem uma referência fundamental para todos os docentes, fornecendo uma “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (p. 2934), sendo, por isso, um apoio contínuo na prática pedagógica. Por sua vez, oferecem indicações claras e objetivas sobre o que deve ser trabalhado em sala de aula, organizando um conjunto de conteúdos e competências a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Complementarmente, o PASEO estabelece uma

articulação entre os conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretende que os alunos adquiram, propondo um conjunto de ações estratégicas que o docente pode adotar em cada domínio, servindo como guia para uma prática educativa intencional e coerente.

Neste sentido, o PASEO articula-se continuamente com as AE, apresentando-se estruturado em torno de Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Este perfil baseia-se numa educação humanista, de carácter transversal e recursivo, uma vez que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PASEO, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Oliveira-Martins et al., 2017, pp. 8-9). É relevante destacar que estas áreas de competência integram tanto dimensões de conhecimento como capacidades de ordem cognitiva e psicomotora, sem descurar a promoção de atitudes e valores, com forte ligação à vivência da cidadania.

Neste âmbito, destaca-se também a matriz curricular-base, enquanto documento de referência essencial para a prática docente, ao dispor a carga horária destinada a cada componente curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, artigo 11.º). No decorrer da PES, observou-se que, semanalmente, a turma seguia uma distribuição que contemplava sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio e Educação Artística (que inclui Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança), cinco horas de Educação Física, já as TIC e a Cidadania e Desenvolvimento são componentes transversais à matriz curricular. Esta organização reflete aquilo que está estipulado na matriz curricular do 1.º CEB, onde se atribui maior carga horária às disciplinas de Português e Matemática, seguidas das restantes áreas, como Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física. O/A professor/a, neste contexto, deve assumir essa flexibilidade, ajustando o horário sempre que necessário, em função das necessidades e do bem-estar das crianças. Tal como previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), essa flexibilidade justifica-se, sobretudo no 1.º CEB, pelo facto das diferentes componentes do currículo serem trabalhadas de forma articulada e globalizante, característica própria da monodocência.

A gestão do currículo é uma responsabilidade central do/a professor/a, exigindo a articulação dos saberes e a contextualização das atividades pedagógicas. Neste processo, o docente deve

orientar-se pela matriz curricular previamente definida, sendo-lhe conferida a possibilidade de gerir até 25% da carga horária total por ano de escolaridade, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Esta autonomia permite ao/a professor/a dar respostas adequadas às necessidades dos seus alunos, contribuindo para a construção de projetos educativos que os desafiem “a aprender e a desenvolver competências conducentes ao perfil do aluno do século XXI” (Martins et al., 2019, p. 184).

Para que a gestão curricular seja eficaz, é essencial que o docente do 1.º CEB compreenda profundamente o seu papel, adaptando as metodologias pedagógicas ao grupo de crianças, aos contextos e aos conteúdos em questão. O Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) reforça que o/a professor/a deve ser capaz de desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva, integrando conhecimentos científicos e competências promotoras da aprendizagem. Neste sentido, importa também adotar uma perspetiva intercultural da educação, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente no contexto escolar. A este nível, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada pelo Despacho n.º 6173/2016, destaca a importância de uma formação que promova “a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (p. 1), contribuindo assim para a construção de uma cidadania responsável, inclusiva e participativa, desde os primeiros anos de escolaridade

Neste enquadramento, a díade considerou essencial recorrer a metodologias variadas e a recursos diversificados, com o intuito de dar resposta às necessidades, interesses e características específicas dos alunos (cf. Capítulo III), reconhecendo as potencialidades destas abordagens para a construção de aprendizagens significativas, já referidas no ponto comum às duas valências.

Deste modo, destaca-se o papel das plataformas digitais, que devem ser combinadas com metodologias ativas de aprendizagem e como ferramentas de apoio à organização da prática pedagógica. A sua integração intencional permitiu reforçar o envolvimento dos alunos, facilitar a gestão do trabalho em grupo e desenvolver competências digitais desde cedo. Assim, compreende-se que a integração das tecnologias digitais em contextos educativos encerra um vasto leque de potencialidades, tanto para os alunos como para a prática

pedagógica do professor/a. A sua utilização, aliada a metodologias ativas e participativas, permite colocar os alunos no centro do processo educativo, como verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem (Gomes et al., 2023).

Tal como já referido anteriormente, as metodologias ativas assentam numa abordagem pedagógica que visa promover o envolvimento efetivo de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Estas metodologias proporcionam espaços de discussão e de reflexão, incentivando a partilha de ideias e a valorização do *feedback*, enquanto estimulam o pensamento crítico daquele que é o principal agente educativo. O aluno assume, assim, um papel ativo na construção do seu saber, colaborando com os colegas e com o/a professor/a, que passa a desempenhar a função de facilitador ou mediador da aprendizagem (Carvalho, 2022).

Durante a PES, foi aplicada a Metodologia de Rotação por Estações, uma abordagem ativa que organiza a sala de aula em diferentes espaços - as chamadas estações - onde são propostas tarefas específicas a serem realizadas em cada local (Carvalho, 2022). A turma é dividida em pequenos grupos, cada um iniciando a sua atividade numa estação distinta, com um tempo previamente definido para a execução da tarefa, em conformidade com os objetivos delineados. Como explica Carvalho (2022) “a ideia subjacente a este modelo é que cada grupo ‘rode’, daí a designação de Rotação, passando por todas as tarefas” (p. 52), seguindo um guião orientador que apoia o desenvolvimento das atividades em cada estação. As tarefas planeadas devem ser diversificadas, incluindo leitura de textos em diferentes suportes, visualização de vídeos, realização de jogos, *quizz* e, obrigatoriamente, a utilização de tecnologias digitais em pelo menos uma estação. Cada estação é realizada de forma autónoma, mas subordinada a um tema comum a ser explorado, assegurando a articulação entre os conteúdos propostos. No final do circuito, é essencial garantir que todos os alunos completam as atividades, sendo realizados momentos de correção e reflexão conjunta.

Ainda no âmbito das metodologias ativas, destaca-se a estratégia da mesa-redonda (Kagan, 1994), uma dinâmica cooperativa que promove a participação equitativa de todos os elementos do grupo na resolução de tarefas, favorecendo a partilha de ideias, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e linguísticas. Esta estratégia

permitiu aprofundar a colaboração entre os pares e consolidar as aprendizagens, contribuindo para uma construção do conhecimento mais significativa e participada.

No decorrer desta dinâmica, considerou-se fundamental o recurso à plataforma *Classroomscreen*, descrita como “uma página online que funciona como um quadro interativo com ferramentas de apoio ao professor” (Carvalho, 2022, p. 218). Esta ferramenta foi utilizada para apresentar os grupos de trabalho, podendo ser gerados aleatoriamente pela própria aplicação, bem como para controlar o tempo disponível para a realização das atividades em cada estação, através da funcionalidade de cronómetro. Adicionalmente, foi ativada a funcionalidade de controlo do nível de som, que estabelecia o limite de ruído aceitável durante a realização das tarefas. Sempre que este limite era ultrapassado, o computador emitia um sinal sonoro, o que leva os alunos a desenvolverem maior responsabilidade na gestão do seu comportamento e a capacidade de autorregulação, uma vez que procuravam evitar ultrapassar o número máximo de alertas previamente definido em grande grupo.

Neste seguimento, a adoção de metodologias ativas, como a Rotação por Estações, aliada à utilização da plataforma *Classroomscreen*, potenciou a centralidade do aluno no processo educativo, promovendo o reconhecimento das suas ideias e experiências, tanto pelos colegas como pelo/a professor/a, que assume o papel de mediador da aprendizagem (Steinert & Hardoim, 2019). Para além disso, este tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento de competências ao nível cognitivo, como a análise de conteúdos e conceitos, e socioemocional, nomeadamente no que respeita à resiliência (Bergmann & Sams, 2016, citados por Graça, 2024).

A Educação pela Arte assume-se, igualmente, como uma abordagem pedagógica particularmente eficaz na promoção de uma educação integral, abrangendo as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora da criança (Sousa, 2003a). Importa salientar que o propósito desta metodologia não reside no ensino da arte em si, mas sim na utilização da expressão artística como meio privilegiado para a articulação e mobilização de saberes. De acordo com Read (1948), a Educação pela Arte assenta na expressão livre, proporcionando à criança um ambiente propício à inspiração, à exteriorização de sentimentos, ao desenvolvimento do

pensamento crítico e à estimulação da criatividade. As artes estão, assim, intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento global do indivíduo ao longo da vida, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento da fala, da marcha voluntária, bem como na aprendizagem da leitura e da escrita - pelo que não faz sentido a sua desvalorização no processo educativo (Sousa, 2003b). No decurso da PES, as artes visuais destacaram-se como um dos principais recursos potenciadores da aprendizagem em diferentes áreas do saber, no âmbito da metodologia de Educação pela Arte. Partindo da necessidade inata das crianças de expressarem os seus impulsos e sentimentos mais primários, foi implementado um projeto de intervenção neste nível de ensino (cf. Capítulo III), que procurou articular as artes com uma abordagem interdisciplinar (Sousa, 2003a).

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação assume um papel determinante, tanto para os professores como para os alunos, sendo considerada uma ferramenta essencial de regulação pedagógica (Decreto-Lei n.º 17/2016, art. 23.º; Fernandes, 2020). A sua função não se limita à certificação de conhecimentos, mas estende-se à orientação do percurso educativo e à promoção da qualidade das aprendizagens. Para os docentes, a avaliação constitui um momento de reflexão crítica sobre as suas práticas, permitindo ajustá-las com vista à construção de um ensino mais inclusivo e eficaz (Fernandes, 2020). Para os alunos, representa uma oportunidade de tomar consciência do seu progresso, de identificar dificuldades e de reconhecer conquistas, favorecendo um envolvimento mais ativo no processo educativo (Diogo, 2010).

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012), a avaliação deve ser contínua, orientada para a melhoria das aprendizagens e para o sucesso educativo, assumindo duas modalidades fundamentais: formativa e sumativa. A avaliação formativa, de carácter sistemático, foca-se no acompanhamento do processo educativo, promovendo a participação ativa dos alunos na análise da qualidade das suas aprendizagens. Já a avaliação sumativa ocorre no final do processo, com o objetivo de classificar e certificar o que os alunos sabem e conseguem realizar autonomamente, sendo fundamental para aferir o grau de consolidação das aprendizagens e informar decisões pedagógicas futuras (Diogo, 2010; Fernandes, 2007). De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE), a avaliação formativa é contínua e sistemática, com função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras

peessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação.

A legislação mais recente, como o Decreto-Lei n.º 55/2018, reforça a importância da dimensão formativa da avaliação, entendida como um processo contínuo, centrado na interação entre professor/a e aluno. Por sua vez, este tipo de avaliação privilegia a negociação de critérios, valoriza o erro como parte integrante da aprendizagem e exige *feedback* regular, claro e orientador, capaz de estimular a reflexão e o progresso. É também neste enquadramento que se defende a diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, uma vez que nenhuma abordagem, isoladamente, responde eficazmente às múltiplas realidades de ensino (Fernandes, 2007).

Durante a PES, foi dada ênfase à avaliação formativa, articulando diferentes instrumentos, como registos fotográficos, apontamentos reflexivos, observações sistemáticas e grelhas de análise, com o intuito de captar o percurso de aprendizagem dos alunos de forma contínua e contextualizada. Estes momentos de avaliação permitiram uma compreensão mais profunda da evolução individual e coletiva dos alunos, possibilitando a adequação das estratégias pedagógicas ao longo do processo. No entanto, este olhar avaliativo deve ser indissociável da compreensão das especificidades do 1.º CEB, onde se valoriza uma aprendizagem ativa e contextualizada, mediada por metodologias diferenciadas e centradas no aluno.

A construção da identidade profissional docente, neste nível de ensino, emerge da conjugação entre conhecimento teórico, prática reflexiva e desenvolvimento pessoal e profissional contínuo (Ferreira, 2013; Lopes da Silva et al., 2016). Tal como reforçado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, a formação contínua revela-se indispensável à consolidação do desempenho profissional e à capacidade de resposta aos desafios educativos emergentes. Neste processo, o/a professor/a deve assumir uma postura intencional e atenta, promovendo um ensino equitativo, que respeite os ritmos individuais de aprendizagem e valorize os diferentes

contextos sociais, económicos e culturais dos alunos (Gomes et al., 2023). Para isso, é necessário desenvolver uma prática pedagógica crítica e flexível, baseada na escuta ativa, na observação e na reformulação constante (Resende et al., 2014).

Em suma, ser professor exige um compromisso contínuo com a reflexão, com a atualização e com a procura de estratégias cada vez mais ajustadas às necessidades dos seus alunos. A construção do perfil profissional é, por isso, um processo em permanente construção, no qual o “bom professor ou o perfil do professor ideal é, porventura, algo impossível de atingir, mas que deve ser continuamente perseguido” (Resende et al., 2014, p. 2).

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

O presente capítulo estará organizado em dois subcapítulos, um primeiro relacionado com a caracterização do contexto de estágio, tanto na EPE como no 1.º CEB e um segundo com a metodologia de investigação utilizada no desenvolvimento da PES. Neste sentido, no primeiro subcapítulo será feita a caracterização da instituição onde foi realizada a PES. De seguida, será feita uma caracterização de ambos os níveis educativos.

No subcapítulo da metodologia de investigação, o objetivo é salientar a importância da metodologia que acompanhou o desenvolvimento deste estudo, possibilitando a articulação entre a teoria e a prática.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES situava-se na Área Metropolitana do Porto, mais concretamente no concelho de Vila Nova de Gaia. Este agrupamento apresentava como lema “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, na qual promove que cada criança tenha a possibilidade de ter um ambiente educativo com condições “para o seu desenvolvimento harmonioso e saudável” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 2).

Assim, o agrupamento reafirma o seu compromisso com uma educação inclusiva, inovadora e colaborativa, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante transformação. A aposta em práticas pedagógicas diversificadas e na valorização de parcerias institucionais reforça a intenção de proporcionar aprendizagens significativas e sustentáveis, promovendo o sucesso educativo e a formação integral das crianças e jovens. Além disso, todos os estabelecimentos que incorporam o agrupamento asseguravam Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) na EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF), no 1.ºCEB.

O agrupamento dispõe de algumas estruturas especializadas de orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão, como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva (EMAEI) que apoia a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e aconselha os docentes na “implementação de práticas educativas” (p.15); o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) promove que ambientes estruturados e ricos de comunicação procurando assegurar condições para uma “efetiva inclusão das crianças jovens” (p.15); os Docentes de Educação Especial, que procuram responder um conjunto de solicitações promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens; os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), constituído por uma psicóloga a tempo inteiro e uma psicóloga a tempo parcial, que colaboram em vários domínios de intervenção, nomeadamente “as ações orientadas para a melhoria das aprendizagens e para a inclusão”(p. 16); o Gabinete do Aluno que tem como objetivo a promoção da “integração dos alunos na comunidade educativa” (p.16), a sua atuação incide, mais especificamente nos conflitos entre alunos/alunos e professores/alunos e assistentes operacionais ou técnicos; a Intervenção Precoce que, neste caso específico, sendo um agrupamento de referência, uma vez que tem docentes integradas em três Equipas Locais de Intervenção (ELI) – duas em Vila Nova de Gaia e uma em Espinho, e por fim, as Bibliotecas Escolares que funcionam num lugar específico e classificam-se como um lugar de aprendizagens, colaborações e desenvolvimento de projetos pedagógicos (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

Em conclusão, este agrupamento destaca-se pelo compromisso com a inclusão, a inovação pedagógica e o apoio personalizado aos seus alunos, refletindo uma visão abrangente e integrada da educação. A diversidade de estruturas e recursos disponíveis demonstra uma preocupação contínua com o sucesso educativo e o bem-estar das crianças e jovens, promovendo um ambiente escolar acolhedor, participativo e alinhado com os desafios da sociedade atual.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo deste subcapítulo, será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando as dimensões educativas: a caracterização do grupo, as interações entre os intervenientes, a organização do espaço, materiais e tempo.

A PES que ocorreu na EPE, foi desenvolvida na sala 1, sendo um grupo constituído por vinte crianças, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O grupo em questão, era heterogéneo, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Existiam duas crianças com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), tendo a possibilidade de ter presente a professora de educação especial, durante cinquenta minutos às terças e quintas-feiras, bem como, sessões de cino-terapia durante vinte minutos às quartas-feiras. Uma dessas crianças demonstrou estar adaptada às rotinas da sala, sendo inserida na grande parte das atividades realizadas com o grupo e, de uma forma geral, o grupo demonstrou interesse e empatia em ajudar e fazer com que a criança se sentisse incluída e confortável, sendo nestas situações visível a importância da diferenciação pedagógica, que consiste no compromisso e dedicação em evidenciar uma educação inclusiva dentro da escola (Crespo et al., 2011). A outra criança, demonstrou dificuldades ao nível da concentração, das relações interpessoais e comunicação.

O grupo participava ativamente em projetos, relacionados com os seus interesses, necessidades e outros presentes no Plano Anual de Atividades (PAA). Assim, no momento da realização da PES, o grupo estava inserido em três projetos : (i) o projeto Bilíngue que tem como objetivo sensibilizar as crianças da EPE para aprenderem inglês de uma forma lúdica e dinâmica, atendendo aos seus interesses e necessidades, neste sentido o grupo tinha uma educadora bilingue durante 1 hora por semana, mais concretamente às segundas-feiras; (ii) o projeto Erasmus + “Seeds will Grow” que visa desenvolver práticas inclusivas valorizando a diversidade, sensibilizando as crianças para a importância da sustentabilidade e biodiversidade e, por fim, (iii) o projeto “A brincar e a ler vamos aprender” que foi implementado pela terapeuta da fala do agrupamento e visa promover bons hábitos de leitura.

No que diz respeito aos interesses do grupo, este demonstrou grande interesse em atividades relacionadas com as artes visuais, leitura de contos, atividades sensoriais e de robótica. Quanto às necessidades, era notória a dificuldade em partilhar ideias, respeitar os colegas no momento de grande grupo, dificuldade ao nível da expressão oral, mais propriamente na articulação de palavras, principalmente na descrição de experiências vivenciadas e acontecimentos passados. A expressão dramática era um dos aspetos que o grupo não se

sentia confortável, uma vez que não pareciam interessados em inventar e representar personagens e/ou situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas.

Tal como referenciado nas OCEPE, as relações e interações potenciadas pelos contextos tornam-se em verdadeiras “oportunidades de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Assim sendo, relativamente à interação que ocorre entre os diferentes intervenientes, esta observa-se em diferentes situações: na interação entre crianças, entre crianças e adultos, entre adultos apenas, com as famílias e com a comunidade. Na relação entre as crianças esta caracterizava-se de uma forma positiva, apesar de o grupo apresentar alguma dificuldade em ouvir os demais, em situações de grande grupo. Tal como já foi referido, o grupo integrava crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta diversidade etária revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, promovendo uma dinâmica de cooperação onde as mais velhas assumiam, de forma espontânea, um papel de apoio junto das mais novas sempre que identificavam essa necessidade. De acordo com as OCEPE, trabalhar em grupos heterogéneos permite “que as ideias de uns influenciem as dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.25), contribuindo para a aprendizagem de todos, ao proporcionar oportunidades de explicitação das suas propostas e escolhas e de como as conseguiram realizar. O grupo demonstrava ter, também, uma boa relação com todos os adultos do jardim de infância, no sentido em que os procuravam para pedir ajuda e sentiam-se seguros com os mesmos. No que se refere à relação entre os adultos esta é caracterizada por união e companheirismo, apesar da equipa educativa ser numerosa, todos os intervenientes estão focados no bem-estar das crianças. Foi notório que existia uma comunicação entre todos os elementos e uma partilha diária na realização das atividades.

A relação existente entre a educadora de infância e a assistente operacional era bastante positiva, existindo vários momentos de comunicação para aquilo que era necessário preparar tendo em conta as atividades planeadas para a semana. A interação com as famílias ocorria, principalmente, de forma informal, nos momentos de chegada e de saída do jardim de infância. Para além disso, existiam momentos planeados, como reuniões com cada família, centrados nas crianças, em que a educadora tinha a oportunidade de conhecer melhor o contexto familiar de cada criança, de perceber as expectativas e opiniões dos familiares e de partilhar observações ou sugestões com os mesmos. Além disso, o jardim de infância

procurava realizar feirinhas de acordo com as estações do ano de modo a proporcionar condições de envolvimento das famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

A relação da equipa educativa com a comunidade é marcada por uma perspectiva inclusiva e colaborativa, fundamentada na valorização do papel de todos os agentes no desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Reconhecendo a importância da interação entre escola e comunidade, a equipa educativa procurava envolver os membros da sociedade local em atividades pedagógicas e projetos, criando uma ponte que promova o alargamento e enriquecimento de situações de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante, verificou-se a inspiração de diferentes abordagens, nomeadamente o modelo High Scope, MEM e a MTP. Esta opção refletia a sua intenção de responder às necessidades e interesses do grupo, assegurando a cada criança o tempo e o espaço necessários para se expressar livremente, num ambiente de respeito mútuo. Ainda assim, a prática educativa da educadora baseava-se, sobretudo, na Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual constitui uma abordagem pedagógica centrada em problemas do quotidiano e nas vivências significativas das crianças (Vasconcelos et al., 2010).

A organização do espaço da sala deve ser cuidadosamente pensada para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No contexto observado, a sala seguia os princípios do modelo High Scope bem como das OCEPE, estando dividida em várias áreas de interesse: construções, jogos de mesa, casinha, expressões (pintura, desenho, plasticina), biblioteca e ciências. Cada área dispunha de materiais acessíveis e criteriosamente selecionados, fomentando a autonomia e a exploração, em linha com o modelo High Scope e com as OCEPE, que valoriza a aprendizagem ativa e a interação com materiais, adultos e pares em contextos estruturados, mas flexíveis (Hohmann & Weikart, 2002).

A área do acolhimento incluía um tapete onde, diariamente, decorriam momentos de escuta e partilha. A área dos jogos, equipada com puzzles, blocos lógicos e tangram, estimulava a motricidade fina, a atenção e a resolução de problemas. A área das expressões era das mais procuradas, contando com cavaletes, materiais diversos e espaço para criação artística. A área

da casinha, dividida entre cozinha e quarto, promovia o faz-de-conta, a criatividade e a autonomia, oferecendo objetos do quotidiano, conforme sugerido pelo modelo High Scope (Oliveira-Formosinho et al., 2013). A biblioteca, com manta, almofadas e livros, era frequentemente procurada para momentos individuais. A área das construções continha legos e blocos de diferentes tamanhos e cores, promovendo a imaginação. Já a área das ciências incluía materiais como lupas e pinças, permitindo a observação de elementos naturais. Destacava-se a criança L., que procurava este espaço para se acalmar, explorando materiais como milho e feijão.

O espaço exterior, ainda que limitado, proporcionava aprendizagens significativas através dos materiais e contextos de exploração. Desenvolviam-se duas hortas no âmbito do projeto “Seeds will Grow”, com sementes oriundas da Irlanda, Itália e Grécia, promovendo a interculturalidade e a responsabilidade dos grupos na sua manutenção. Tal como indicado nas OCEPE, o espaço exterior constitui uma extensão do espaço educativo, com intencionalidade pedagógica, uma vez que as crianças “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

A sala de atividades era ampla e iluminada por luz natural através das janelas, proporcionava um ambiente acolhedor e favorecia o contacto visual com o exterior, promovendo uma ligação entre o espaço interior e o mundo envolvente. A disposição do espaço refletia uma intencionalidade pedagógica centrada na criança, com produções expostas nas paredes, portas e outros suportes, valorizando o percurso individual e coletivo das crianças e dando visibilidade aos seus processos de aprendizagem. Esta visibilidade “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2026, p. 26). Também na porta da sala e do armário estavam afixados o quadro de presenças e o mapa das tarefas, instrumentos de pilotagem que ajudam no reconhecimento das unidades básicas do tempo diário e semanal (Niza, 2007). Estes elementos organizativos e a valorização das produções das crianças são características da abordagem do MEM, que defende uma gestão partilhada do tempo, do espaço e da aprendizagem. No contexto da PES, as paredes da sala assumiam o papel de expositores vivos das experiências infantis e integravam instrumentos de

organização e planificação, como o mapa de presenças e o quadro semanal de tarefas. A avaliação era contínua e fundamentada nos registos das interações e das produções das crianças, em conformidade com os princípios da observação formativa (Oliveira-Formosinho, 2013), promovendo uma prática reflexiva e atenta ao desenvolvimento de cada criança.

Tal como referido na proposta de HighScope e nas OCEPE, cabe aos adultos prestar auxílio na organização dos materiais de forma a proporcionar ao grupo bem-estar e conforto e oferecer-lhes múltiplas oportunidades de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2002). Assim sendo, os materiais presentes na sala de atividades eram variados e em bom estado. Os materiais disponibilizados ao grupo estavam organizados de acordo com a sua área, ou seja, os materiais destinados à área dos jogos encontravam-se numa estante na sua área; o mesmo acontecia na área das artes visuais, onde existia uma estante com todos os materiais, tais como, folhas, marcadores, lápis de carvão, lápis de cera, plasticina, massa de moldar, entre outros. Já os materiais tecnológicos demonstravam danificação, no entanto a educadora cooperante solucionava os problemas com materiais pessoais, como colunas e computador.

O tempo pedagógico, na educação de infância, “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011, p.72). Neste ponto de vista, é preciso reconhecer que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27), realçando que a gestão do tempo deve ser realizada em colaboração entre as crianças e o/a educador/a. Assim, a gestão do tempo era planeada tendo em conta os momentos de maior agitação e os de maior tranquilidade, permitindo adaptações constantes às necessidades do grupo. Sempre que necessário, alocava-se mais tempo a uma atividade, quer pelo interesse demonstrado pelas crianças, quer pela necessidade de concluir a sua realização com maior dedicação. Estas adaptações ocorriam de forma natural e sem qualquer dificuldade, assegurando, acima de tudo, o respeito pelo ritmo individual de cada criança.

O momento de acolhimento era realizado, às 9h00, pela educadora e pela assistente operacional, em grande grupo, na sala de atividades. Durante esse momento, o grupo dialogava sobre as novidades, planeavam o dia e cantavam os bons dias. De seguida, todas as crianças procediam à marcação das presenças através do quadro das presenças afixado na

sala de atividades para que fosse promovida a autonomia, o reconhecimento do nome e a escrita do mesmo. Ainda, em grande grupo era realizada a contagem de crianças, assim o responsável teria de registrar o número de crianças presentes e ausentes promovendo a contagem. Às segundas-feiras, no primeiro dia da semana, eram atribuídos de forma aleatória os responsáveis pelas tarefas da semana, a contagem e registo de presenças/faltas, questionamento do almoço, distribuição do lanche, separação do lixo, registo do estado do tempo e regar as plantas da sala de atividades. Após este momento de rotina, a educadora cooperante propunha uma atividade ou dava continuidade a algo que estava inacabado, em alternativa as crianças distribuíam-se pelas diversas áreas de interesse da sala e exploravam livremente a brincadeira, sendo a mesma essencial e natural que revela a “forma holística” da criança aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Por volta das 10h15/10h30, após o momento de higiene, era distribuído pelos responsáveis da semana o lanche da manhã sempre com supervisão da educadora e da assistente operacional. De seguida, quando as condições meteorológicas colaboravam as crianças brincavam livremente pelo espaço exterior, quando as condições assim não o permitam continuavam o que tinham iniciado no momento anterior. Às 11h50, as crianças voltavam a realizar o seu momento de higiene e ao 12h00 as animadoras ficavam responsáveis pelas crianças durante toda a hora de almoço, ou seja, até à chegada da educadora.

No período da tarde, após a chegada da educadora, eram realizadas as atividades já planeadas para aquele dia ou realizavam atividades escolhidas por si nas diferentes áreas da sala. Por volta das 15h00, o grupo realizava o lanche da tarde e após o tempo letivo, que terminava às 15h30, a maioria das crianças tinha as Atividades Extracurriculares (AEC): karaté, dança, inglês e educação física. As crianças que não usufruíam das AEC ficavam ao encargo das animadoras.

Em síntese, o ambiente educativo observado revelou-se intencionalmente estruturado para responder às necessidades e interesses do grupo, promovendo aprendizagens significativas num contexto inclusivo, cooperativo e enriquecido pela diversidade de experiências, espaços, tempos e relações.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo pretende compreender as especificidades do grupo de crianças no qual decorreu o estágio do 1.º CEB, fazendo uma análise da gestão pedagógica, do currículo existente, bem como do espaço e ambiente educativo.

No que diz respeito ao espaço onde decorreu a PES no 1.º CEB, este encontrava-se distribuído por dois pisos. O piso inferior era composto por duas salas de aula, instalações sanitárias (masculina e feminina) e acesso ao espaço exterior. Já o piso superior dispunha apenas de duas salas de aula. O espaço exterior caracterizava-se por apresentar uma dimensão modesta, sendo acessível a todos os alunos e reunindo as condições necessárias para acolher as crianças. Contudo, o espaço apresentava alguma carência de materiais lúdicos, estando equipado apenas com uma bola de futebol, o jogo da “macaca” desenhado no chão, alguns pneus espalhados e uma pequena área natural, onde as crianças demonstravam gosto em brincar, tanto individualmente como em grupo. Na única zona do espaço exterior que dispunha de cobertura estavam, também, disponíveis mesas e cadeiras, sendo esse o local onde as crianças passavam o tempo nos dias chuvosos. Nessas situações tinham, ainda, acesso às salas de aula, garantindo-se assim o seu conforto e bem-estar.

A PES foi desenvolvida numa turma de 1.º ano de escolaridade, composta por dezanove crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos. A turma incluía cinco crianças de nacionalidades distintas: duas brasileiras, duas angolanas e uma inglesa. No entanto, todas tinham como língua materna o português. Embora o grupo fosse constituído por 19 crianças, uma delas não frequentava regularmente a sala de aula, o que fez com que o contacto com a mesma fosse bastante limitado. Esta criança era a única que apresentava PEA e deslocava-se à escola apenas duas a três vezes por semana, permanecendo no espaço exterior, uma vez que manifestava sinais de desregulação ao entrar na sala de aula. Desta forma, a sua interação era exclusiva com a professora de educação especial e com as assistentes operacionais, com quem colaborava de forma mais estável e segura.

A turma revelou-se participativa, interessada e motivada, sobretudo em atividades que envolviam as expressões plástica e motora. Os interesses manifestados recaíam sobre a pintura, a música e a dança, assim como a valorização do diálogo em diversos momentos das aulas. Além disso, as crianças partilhavam frequentemente experiências do quotidiano, ideias,

conhecimentos e curiosidades, contribuindo para uma cultura de aprendizagem abrangente e transversal. Porém, observavam-se dificuldades no que dizia respeito ao tempo de fala do outro, nomeadamente na capacidade de aguardar pela resposta do colega quando questionado. Além disso, tal como anteriormente referido, a turma era heterogénea e, com base na observação realizada, os ritmos de aprendizagem revelaram-se bastante distintos. Os alunos com melhor desempenho tendiam a perder rapidamente o foco e o interesse após concluírem as tarefas, especialmente quando tinham de aguardar pelos restantes colegas.

Importa ressaltar, também, que na área da Matemática, o grupo demonstrou possuir um raciocínio lógico-matemático rápido. Contudo, por vezes apresentava dificuldades na abstração, sendo mais eficaz o recurso a materiais concretos e diversificados que facilitassem a compreensão das tarefas propostas. Já na área de Português, os alunos revelavam grande entusiasmo na aprendizagem de novas letras, adquirindo com facilidade os seus sons e respetivas relações. No entanto, evidenciavam mais dificuldades à medida que os casos de leitura se tornavam progressivamente mais complexos.

Relativamente à metodologia utilizada em sala de aula, o grupo demonstrava um maior envolvimento e interesse por estratégias baseadas em aprendizagens ativas, nomeadamente através do trabalho em pares e em grupo. Atendendo a esse interesse, bem como ao trabalho previamente desenvolvido pelas antigas professoras estagiárias, procurou-se, sempre que possível, dar continuidade a essa abordagem, promovendo atividades diversificadas, lúdicas e adaptadas às necessidades e preferências do grupo (cf. Capítulo III). Embora o professor cooperante seguisse, maioritariamente, uma metodologia de ensino mais tradicional, este valorizava a participação ativa dos alunos, incentivando momentos de intervenção e expressão de ideias. Considerava, por isso, que a planificação deveria ser ajustada em função do ritmo e das necessidades de aprendizagem do grupo. Para além da utilização dos manuais escolares, recorria frequentemente à plataforma escola virtual, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais dinâmica e interativa dos conteúdos.

Quanto à sala de aula, esta apresentava-se ampla, acolhedora e com uma parede composta unicamente por janelas, o que permitia a entrada abundante de luz natural durante a realização das várias atividades dinamizadas, proporcionando uma vista privilegiada para o

espaço exterior da escola. Tendo em conta a sua tipologia, a sala encontrava-se devidamente equipada para responder às necessidades gerais da turma, oferecendo uma boa dimensão espacial e condições adequadas à promoção de aprendizagens significativas. Como defende Alarcão (2001), o ambiente de aprendizagem deve ser organizado de forma intencional, promovendo o bem-estar, a autonomia e a interação entre os alunos. Neste sentido, destacava-se um espaço amplo localizado na parte posterior da sala, atrás das mesas dos alunos, frequentemente utilizado para momentos de leitura. Além disso, as paredes da sala estavam decoradas com diversos recursos visuais, nomeadamente materiais fornecidos pela editora dos manuais utilizados pela turma, como o abecedário, os casos de leitura, os números e as suas representações. Para além destes, encontravam-se expostos vários recursos construídos pela díade, com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos abordados. A sala dispunha, também, de dois painéis destinados à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças em momentos especiais, como o Dia do Pai ou a chegada da primavera. As janelas estavam igualmente decoradas com produções dos alunos, relacionadas com a estação do ano em vigor, contribuindo para um ambiente visualmente estimulante e educativo.

Na sala de aula encontravam-se dois armários: um destinado ao material escolar individual dos alunos, como os cadernos diários e os de trabalho de casa, e outro reservado para materiais de uso coletivo, como cola, tinta, folhas coloridas, entre outros. Existia, ainda, uma mesa de apoio ao professor cooperante e outra mesa destinada às professoras estagiárias. Para além destas, havia uma terceira mesa onde se encontravam organizados os manuais escolares e os livros de fichas de todos os alunos. No que diz respeito à disposição das mesas dos alunos, esta era ajustada ao longo das semanas, consoante as necessidades da turma e das atividades propostas. No entanto, o professor cooperante demonstrava preferência por uma organização mais tradicional, com as mesas dispostas lado a lado, formando três filas e três colunas.

Relativamente aos tempos pedagógicos previstos na matriz curricular, as atividades letivas tinham início às 9h00, com um primeiro intervalo às 10h30, com a duração aproximada de 30 minutos. Posteriormente, as aulas decorriam até às 13h00, seguindo-se o período de almoço e de recreio. As atividades retomavam às 14h30, prolongando-se até às 15h30, momento em

que os alunos se dirigiam para casa. Aqueles que frequentavam as AEC permaneciam na escola das 15h30 às 17h30 e, posteriormente, os que integravam a CAF continuavam até às 19h30. Na gestão do tempo letivo, foi notória a necessidade de existir uma certa flexibilidade na organização da carga horária para dar resposta às necessidades e interesses manifestados pelos alunos, permitindo uma articulação mais eficaz entre as diferentes áreas do saber. Tal abordagem encontra-se preconizada no Decreto-Lei n.º 241/2001, que defende a valorização das sugestões, curiosidades e experiências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, em consonância com os princípios da flexibilidade curricular inerente a todo o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à organização da equipa educativa, foi evidente uma colaboração constante entre todos os intervenientes. O professor cooperante demonstrou, ao longo de toda a PES, uma postura de cooperação ativa com a comunidade escolar, atendendo às necessidades e interesses da turma. Valorizava, portanto, as sugestões dos alunos, em consonância com os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018, que reforça a importância da centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como da flexibilidade na resposta educativa.

Neste âmbito, para que se promova um clima de confiança e tranquilidade, é fundamental investir no relacionamento interpessoal, estabelecendo ligações entre conhecimentos, emoções e comportamentos em contextos de cooperação e partilha (Oliveira-Martins et al., 2017). A relação entre todos os elementos da sala de aula refletia esse espírito de colaboração, permitindo uma participação ativa e empenhada por parte de todos os agentes educativos. Durante a PES, foram várias as dinâmicas em que se evidenciaram práticas colaborativas, num ambiente propício à aprendizagem, onde a gestão emocional e a construção de saberes se revelaram elementos centrais (Decreto-Lei n.º 240/2001). Estas evidências foram possíveis graças ao relacionamento de confiança previamente estabelecido pelo professor cooperante, que criou um ambiente de aprendizagem mútua, onde todos se sentiam valorizados.

A cooperação estendeu-se, igualmente, à relação estabelecida com as famílias, reconhecendo-se a importância de uma forte articulação entre a escola e o contexto familiar. Desta forma, a relação escola-família constitui um fator determinante para o sucesso

educativo, na medida em que motiva os alunos a partilhar os conhecimentos construídos em contexto escolar e a relacioná-los com experiências do quotidiano. É essencial que esta parceria seja fomentada desde o início do percurso escolar, permitindo um acompanhamento contínuo, ajustado às necessidades emergentes e possibilitando uma reflexão conjunta sobre a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Sarmiento et al. (2009) referem que “ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares entre si” (p. 53). Assim, o envolvimento familiar assume um papel fundamental na construção do conhecimento e exerce um impacto significativo no percurso escolar dos alunos. Para além disso, esta articulação favoreceu a inclusão e a integração dos alunos na vida social da escola, promovendo um ambiente educativo mais coeso e colaborativo.

Assim sendo, foi possível observar uma preocupação contínua por parte do professor cooperante em estabelecer uma relação de proximidade com os encarregados de educação, mantendo-os informados através de diversos meios de comunicação, como o *e-mail* e a aplicação *WhatsApp*. E, portanto, a presença ativa das famílias na vida escolar revelou-se um fator de motivação adicional para os alunos, favorecendo uma relação estreita e colaborativa entre escola e família, essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a observação contínua e sistemática, tanto em momentos letivos como não letivos, revela-se essencial para uma tomada de decisão pedagógica consciente e ajustada às necessidades da turma. Como refere Caetano (2019), observar vai além de simplesmente perceber, pois trata-se de um processo que envolve organizar e refletir sobre o que se observa. Implica, por isso, um conjunto de operações mentais, como o foco, a comparação e a análise crítica, sempre orientadas por uma ou mais intenções. Neste sentido, Estrela (1994) acrescenta que a observação é impulsionada por dimensões cognitivas e afetivas, ativadas pelos sentidos e que permitem aceder de forma mais profunda à realidade educativa. Por isso, tornou-se fundamental compreender a realidade educativa do 1.º CEB, de modo a intervir de forma mais consciente e informada na construção das práticas educativas.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No desenvolvimento deste subcapítulo será apresentada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES: a I-A. Esta metodologia é utilizada em diversos contextos “principalmente nos meios relacionados com a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 355).

John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) define a I-A como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18), destacando o seu impacto na prática docente. Altrichter (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008) complementa esta visão, afirmando que “a investigação-ação visa apoiar professores na resolução de desafios práticos e na adoção refletida de inovações” (p. 18). Assim, o professor não apenas contribui para a melhoria da escola, mas também amplia o seu conhecimento e competência profissional através da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Trata-se de uma “investigação intencional, sistemática, efectuada pelos professores sobre a sua escola e o trabalho da sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 38), que reconhece a complexidade e o dinamismo do contexto escolar. A I-A promove, assim, a “vontade de mudar” (Coutinho et al., 2009, p. 356), num espaço marcado pela ação e pela interação humana. A premissa central que impulsionou o crescimento desta metodologia é a de que “melhores escolas e melhores alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 41), resultam de professores mais reflexivos e investigadores da sua própria prática.

Segundo Coutinho et al. (2009), a I-A é uma metodologia de pesquisa prática e aplicável que se centra essencialmente na resolução de problemas reais. Nesta linha, Cohen & Manison (1990) e Descombe (1999) identificam algumas características essenciais nesta abordagem. Em primeiro lugar, trata-se de um processo participativo e colaborativo, onde todos os envolvidos contribuem ativamente, incluindo o investigador, que assume o papel de co investigador. É também prática e interventiva, uma vez que não se limita à teoria, mas procura provocar mudanças concretas. A sua natureza é cíclica, pois desenvolve-se em etapas sucessivas que permitem refletir e melhorar continuamente. Além disso, assume uma perspectiva crítica, promovendo a reflexão sobre os obstáculos e incentivando a transformação. Por fim, é autoavaliativa, avaliando de forma contínua os efeitos das ações, o

que permite adaptar o percurso e gerar novos conhecimentos (Cohen & Manison, 1990; Descombe, 1999). Assim, a metodologia de I-A melhora o ambiente educativo e o sucesso escolar, sendo uma mais-valia no desenvolvimento das crianças, uma vez que dá a oportunidade a todos de aprenderem e serem integrados. Face à sua investigação constante, o docente tem a oportunidade de aumentar o seu conhecimento profissional e de crescer a nível pessoal.

De acordo com Coutinho et al. (2009), existem quatro modelos de I-A que refletem diferentes perspetivas e trazem contribuições significativas para o desenvolvimento progressivo. Esses modelos foram propostos por Kurt Lewin (1946), Stephen Kemmis (1989), John Elliott (1991) e Jack Whitehead (1993).

O modelo de Kurt Lewin (1946) inicia-se com a identificação de um tema ou problema, seguido de um plano de ação cuja viabilidade e limitações são avaliadas antes da sua implementação. Após a ação, procede-se à aferição dos resultados, permitindo reajustes (Coutinho et al., 2009). Em seguida, o investigador ajusta o plano inicial com base nas informações obtidas e elabora uma nova planificação. No modelo de Stephen Kemmis (1989), também se elabora um plano de ação, fundamentado numa análise crítica e com o objetivo de melhorar uma situação específica. Esse plano é continuamente revisado e reformulado de acordo com as mudanças necessárias, dando início a novos ciclos. Já no modelo de John Elliott (1991), o foco recai nas alterações visíveis ao longo do processo. Este modelo valoriza a revisão dos factos e das falhas, permitindo a elaboração de uma sequência de passos organizados em espiral. Por fim, no modelo de Jack Whitehead (1993), propõe-se um esquema que integra teoria e desenvolvimento profissional. Além disso, Whitehead (1993) defende que os professores devem investigar e avaliar as suas práticas com o objetivo de introduzir melhorias no exercício da sua profissão.

Relativamente à PES, ao realizar as mais diversas atividades, pode-se verificar, com base na proposta de Stephen Kemmis (1989), que a prática desenvolvida se aproximou significativamente do modelo de I-A. Atendendo aos interesses e curiosidades manifestados pelas crianças, cada ação iniciava-se com uma planificação cuidada, à qual se seguia a implementação prática, a observação e, por fim, a reflexão sobre as potencialidades

desenvolvidas, as dificuldades sentidas e os interesses revelados pelo grupo. A fase de observação assumiu um papel fundamental no processo, sendo sustentada por instrumentos como os guiões de pré-observação, as planificações, o registo sistemático no diário de bordo e a observação participante. Estes elementos permitiram à educadora estagiária recolher dados relevantes sobre o seu desempenho e o das crianças, identificando fragilidades e potencialidades da prática pedagógica. Após cada atividade, era promovida uma reflexão crítica orientada para a melhoria contínua da prática, valorizando-se especialmente o contributo das narrativas colaborativas e das críticas construtivas para a evolução profissional e pedagógica da mestranda.

A mestranda recorreu ao diário de bordo como principal instrumento de recolha de dados, destacando-se pelo seu caráter descritivo e pessoal, evidenciando emoções e experiências (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, o diário “é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período de tempo” (Amado, 2017, p. 280). Estes registos foram fundamentais na análise e reconstrução da ação, promovendo uma reflexão crítica. Complementarmente, realizou notas de campo, refletindo sobre incidentes críticos e reformulando propostas educativas. Fotografias e vídeos também contribuíram para a reflexão e análise das interações.

O docente “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com o objetivo de planear atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 2), devendo refletir continuamente sobre os interesses e aprendizagens do grupo. A planificação semanal baseou-se nesses interesses, articulando as áreas das OCEPE, com destaque para a Formação Pessoal e Social, promovendo autonomia e independência. Para a mestranda, as planificações permitiram antecipar ações, definir objetivos e responder às necessidades do grupo, garantindo uma prática de qualidade e articulada (Diogo, 2010; Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da PES, é importante destacar o valor do *feedback* recebido acerca das planificações, tanto da supervisora institucional quanto do professor/educadora cooperante. Esse *feedback* foi crucial para refletir sobre dificuldades encontradas e melhorar continuamente as práticas pedagógicas. De acordo com Micheletto & Levandovski (2008), a prática aliada à reflexão, é

essencial no processo formativo, pois proporciona a vivência de situações reais que, muitas vezes, não são plenamente compreendidas apenas na teoria, oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional frente às dificuldades encontradas.

A mestranda valorizou a identidade única de cada criança, respeitando o seu ritmo e oferecendo materiais e estratégias diversas, promovendo experiências educativas inclusivas. As crianças foram reconhecidas como agentes do seu processo educativo, conforme defendido pelas OCEPE, que salientam a importância de as ouvir e considerar as suas opiniões (Lopes da Silva et al., 2016). O envolvimento do grupo na planificação foi fundamental, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, a escuta atenta dos interesses das crianças orientou a planificação da mestranda, em colaboração com o par pedagógico, valorizando os saberes e vivências do grupo.

Deste modo, é essencial abordar os cuidados éticos considerados ao longo da investigação sobre as práticas educativas. Segundo Máximo-Esteves (2008), a I-A trata principalmente de situações e problemáticas reais, envolvendo pessoas, o que torna imprescindível a adoção de uma regulamentação ética (Caetano, 2019). Quando a investigação envolve crianças, as questões éticas tornam-se ainda mais relevantes, exigindo especial atenção. Durante a PES, a mestranda respeitou rigorosamente os critérios éticos em todas as etapas do processo — observação, reflexão, planificação e ação. Nesse sentido, a mestranda assegurou o direito à privacidade das crianças, protegendo o anonimato através do uso de letras para identificá-las. Além disso, assumiu a responsabilidade ética de salvaguardar os direitos, interesses e sensibilidades das crianças. Para tal, obteve previamente o consentimento informado dos pais, incluindo autorizações específicas para registos fotográficos e em vídeo das crianças.

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

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. Em cada subcapítulo, serão analisadas as atividades realizadas, refletindo-se sobre a sua importância e o impacto que tiveram nas crianças e na formação da mestrandia. As reflexões realizadas fundamentam-se nos pressupostos teóricos e legais abordados no capítulo I. As planificações elaboradas foram concebidas, atendendo aos interesses e necessidades específicas do grupo e da turma em questão.

Esta reflexão e análise procuram valorizar e assegurar o cumprimento dos princípios éticos e deontológicos em ambos os contextos educativos.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo serão apresentadas as ações desenvolvidas no contexto da EPE, relacionadas com o projeto “Os Super-Heróis do Lixo”, criado com base nas necessidades e interesses demonstrados pelo grupo.

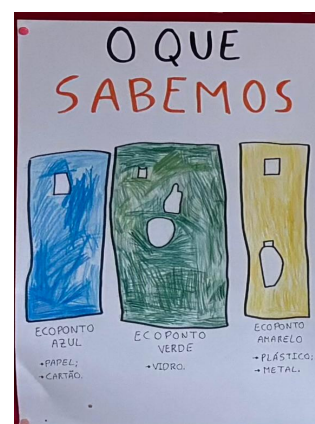
Ao longo da PES, destinada à prática pedagógica na EPE, foi possível realizar planificações fundamentadas numa observação diária e sistemática, que permitiu identificar as necessidades e interesses do grupo e promover uma aprendizagem holística nas crianças. Este processo foi sustentado por documentos teóricos e legais, assegurando uma prática educativa fundamentada e centrada na criança como o foco principal da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Com base numa observação rigorosa do grupo, a diáde elaborou planificações em colaboração com a educadora cooperante, dando “voz” às crianças e indo ao encontro dos seus interesses e necessidades específicas. Nesse sentido, foi implementada a MTP, cujo primeiro momento foi dedicado à definição da problemática em causa.

O projeto teve início com a chegada de dois *ecobags* (uma azul e outra amarela) à sala de atividades, o que despertou a curiosidade do grupo. Para dar significado a estes novos elementos e garantir que as crianças compreendiam a sua função, decidimos contextualizar a sua presença através da introdução do tema da separação de resíduos. Como não sabíamos até que ponto o grupo já possuía conhecimentos prévios sobre esta temática, começámos por explorar essas ideias iniciais. Numa fase seguinte, promovemos um momento de diálogo, no qual questionámos as crianças sobre o que sabiam e o que gostariam de aprender.

Relativamente à questão “O que sabemos?”, surgiram várias respostas espontâneas: “Há três ecopontos” (M.S.), “No azul meto o papel” (G.), “E o papel” (R.), “Eu meto os pacotes de leite no azul” (B.), “Mas fazes mal, a minha mãe põe no amarelo” (D.), “O vidro é para o verde” (T.) e “E o amarelo é para o plástico” (A.) (Figura 1).

Figura 1

Registo inicial: “O que sabemos”



A partir das respostas iniciais, emergiram novas questões relacionadas com o tema, às quais atribuímos o título “O que queremos saber”. Entre as perguntas levantadas pelas crianças destacaram-se: “Em que ecoponto se colocam as latas?” (M.J), “Que mais ecopontos existem?” (G.), “Para onde vai o lixo depois dos camiões?” (V.), “Em que ecoponto se colocam as roupas?” (M.S.) e “Em que ecoponto se coloca o óleo usado?” (C.S.).

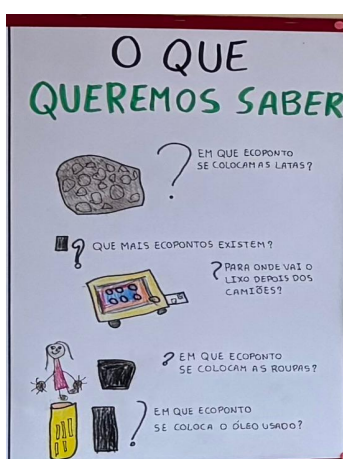
Este momento inicial revelou-se fundamental para aceder aos conhecimentos prévios do grupo, permitindo-nos partir das suas ideias e curiosidades, promovendo aprendizagens

significativas. Esta opção metodológica está em consonância com as OCEPE que referem que “Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18). Ao partir de uma situação concreta e próxima do quotidiano das crianças, promoveu-se o envolvimento ativo e o pensamento crítico, facilitando também o desenvolvimento de atitudes responsáveis face ao ambiente. Tal como indicado nas OCEPE, “Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Neste sentido, estas interrogações orientaram as planificações seguintes e constituíram o ponto de partida para a exploração mais aprofundada do tema. Com o objetivo de encontrar respostas, foram organizados três grupos de trabalho, distribuídos entre as duas educadoras estagiárias e a educadora cooperante (Figura 2). Dois dos grupos realizaram pesquisas no computador, enquanto o outro dialogou com membros da comunidade escolar. Estes grupos funcionaram de forma rotativa, assegurando que todas as crianças participassem ativamente no processo de construção do conhecimento.

Figura 2

Registo “O que queremos saber” e trabalho de pesquisa



36). Desta forma, a votação para o nome do projeto não foi apenas um momento simbólico, mas uma oportunidade real de exercício de cidadania e de construção de uma identidade coletiva dentro do grupo.

Durante essa partilha, as crianças apresentaram as suas sugestões, que foram registadas pelas educadoras estagiárias numa folha branca. Posteriormente, utilizaram essas propostas como modelo para as copiar numa cartolina. Após a reprodução dos títulos sugeridos, realizou-se a votação, em que cada criança assinalou o seu voto através de uma simbologia à sua escolha, como uma bola, uma cruz ou uma pinta. Finalizado o processo, o nome eleito foi “Os Super-Heróis do Lixo” (Figura 4).

Figura 4

Votação para o título do projeto

VOTAÇÃO PARA O TÍTULO DO PROJETO		
OS MELHORES AMIGOS DA RECICLAGEM	+	1
OS AJUDANTES DO PLANETA TERRA	X X X A +	6
OS SUPER-HERÓIS DO LIXO	o o o o o	5
OS AMIGOS DOS ECO-POINTOS	o o . + X +	6

Importa referir que todas as atividades implementadas ao longo da PES foram concebidas com base nos interesses e nas necessidades do grupo, tal como foram identificados pelas educadoras estagiárias e pela educadora cooperante. Neste processo, os momentos de partilha e de cooperação entre as educadoras assumiram um papel central, ocorrendo de forma contínua e refletida ao longo de toda a intervenção. O objetivo geral consistiu em proporcionar experiências de aprendizagem significativas, com um caráter transversal e holístico, capazes de promover o desenvolvimento global de todas as crianças.

Neste contexto, e partindo do grande interesse do grupo pela expressão plástica, surgiu a proposta de criar uma mascote para o projeto. Esta ideia ganhou forma após uma das crianças

partilhar, com entusiasmo, que andava a separar rolhas em casa. Este momento espontâneo revelou-se uma excelente oportunidade para envolver todo o grupo de forma ativa, tendo sido lançado o desafio de recolher diferentes materiais recicláveis com a colaboração das famílias.

À medida que os materiais foram sendo trazidos para a sala, explorou-se com as crianças o trabalho do artista plástico Bordalo II, conhecido pelas suas criações com resíduos, que alertam para questões ambientais e sociais. Esta exploração, para além de ampliar o repertório visual das crianças, proporcionou um contacto com obras de arte que promoveu experiências sensoriais e emocionais, fundamentais na construção de significados simbólicos e artísticos. Como refere Godinho e Brito (2010), “é fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos, nomeadamente no jardim-de-infância” (p. 99). Esta proposta está, também, em sintonia com as OCEPE, que salientam que “é da responsabilidade do/a educador/a seleccionar esses contextos, privilegiando artistas portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para planejar oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

Neste caso, a escolha de Bordalo II representou uma oportunidade concreta para promover a apreciação artística, o diálogo em grupo e a ligação entre arte, ambiente e cultura, indo ao encontro da orientação de que “também no jardim de infância, haja imagens de obras de arte à disposição das crianças, que as poderão rever e utilizar para recriar as suas produções, dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.50). A proposta de criação da mascote constituiu, assim, uma oportunidade para que as crianças assumissem diferentes papéis no processo artístico, de executantes, criadoras e apreciadoras, participando ativamente em todas as etapas do projeto. De acordo com a mesma publicação, “é, por conseguinte, importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência

a mascote do projeto seria um polvo, construído inteiramente com os materiais de desperdício recolhidos pelas crianças. Esta atividade destacou-se por dar resposta a um interesse genuíno do grupo, por promover a articulação com as famílias e por integrar diversas áreas de desenvolvimento, nomeadamente a consciência ecológica, a criatividade, a tomada de decisões em grupo e a valorização da expressão artística como forma de participação e intervenção no mundo.

Assim, com o auxílio de um cartão fornecido por uma das educadoras estagiárias, deu-se início à construção da mascote do projeto: o polvo. Tendo em consideração que colar os materiais recicláveis diretamente poderia tornar-se demasiado abstrato para o grupo, optou-se por criar primeiro uma base com o desenho do polvo, que funcionaria como orientador do trabalho.

Numa primeira fase, em grande grupo, as crianças agruparam os materiais recicláveis consoante o respetivo ecoponto, separando os materiais de plástico dos de papel. Posteriormente, organizadas em pequenos grupos, procederam à seleção dos materiais que consideraram mais adequados para representar as diferentes partes do polvo (Figura 6). De seguida, iniciou-se a colagem dos materiais ao redor da figura, utilizando cola branca. Este processo prolongou-se ao longo de vários dias, dada a dimensão da figura e o empenho dedicado à sua elaboração (Figura 6). Esta atividade exigiu organização, cooperação e persistência, permitindo desenvolver competências importantes como a motricidade fina, a coordenação visual/manual e o sentido estético.

Figura 6

Escolha e colagem dos materiais



Após a conclusão da colagem, passou-se à fase da pintura do polvo, utilizando as tintas previamente disponibilizadas às crianças. Esta atividade revelou-se especialmente significativa para o grupo, que participou com grande entusiasmo e envolvimento. As crianças partilharam espontaneamente as suas experiências durante o processo, expressando orgulho e ligação emocional ao trabalho desenvolvido: “Usei as minhas tampas do iogurte para fazer os olhos” (G., 5 anos), “Adorei pintar o oceano” (T., 5 anos), “Eu gostei de tudo” (K., 3 anos).

A finalização do mural foi vivida com grande alegria e sentido de realização. A obra foi exposta na sala de atividades, tornando-se um elemento central do espaço e um motivo de reflexão entre o grupo. A este respeito, destacam-se comentários como “A Mara está na nossa sala” (M.J., 4 anos), nome atribuído coletivamente ao polvo, e a observação curiosa da criança M.S. (5 anos), que perguntou: “Se a Mara vive no mar, a sala é o oceano?” (Figura 7). Estes momentos evidenciam a apropriação simbólica do projeto pelas crianças e a forma como a criação coletiva se integrou no seu imaginário e na vivência quotidiana do espaço educativo.

Figura 7

Conclusão do mural e exposição na sala



Esta apropriação estética do espaço da sala está em sintonia com as OCEPE, ao defenderem que o ambiente educativo deve ser pensado como um espaço promotor da educação estética, proporcionando “múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Simultaneamente, esta proposta responde aos princípios do PASEO, ao proporcionar às crianças oportunidades para “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte”

e para “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.28). Neste contexto, a criação da mascote não se limitou à produção de um objeto estético, mas envolveu um processo vivo de relação, expressão e construção de sentidos, promovendo o desenvolvimento global da criança através da sensibilidade artística e da consciência cultural.

Desde o início da PES, a díade destacou o grande interesse e curiosidade do grupo pela leitura de histórias. Assim, o próximo momento designou-se à atividade intitulada “Uma aventura pela Amizade da Mara com o Leo”, que se baseou no livro “Leo e o Polvo” (2021), de Isabelle Marinov. Esta atividade teve como principal objetivo proporcionar uma experiência pedagógica enriquecedora, combinando diferentes abordagens educativas. Através desta atividade, procurou-se estimular competências essenciais nas crianças, tais como a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva e a narração significativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

A dinamização da história foi efetuada através de um teatro sensorial que incluía um teatro sombras, imagens projetadas e objetos físicos. Esta abordagem captou intensamente a atenção do grupo e despertou a sua imaginação, indo além da leitura convencional. De acordo com as OCEPE, “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61), sendo estas condições potenciadas por contextos ricos de comunicação e expressão.

Este recurso permitiu ir além da tradicional leitura em voz alta, promovendo uma aprendizagem mais integrada e vivenciada (Museu da Marioneta, 2011). A utilização desta técnica fortaleceu a relação entre a literatura e a expressão artística, criando um ambiente favorável à participação ativa das crianças na construção da narrativa. Neste sentido, o recurso ao teatro de sombras e à dramatização com objetos inscreve-se nas possibilidades propostas pelas OCEPE para o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, que reconhecem que “o teatro de sombras, o teatro de papel e o teatro de objetos [...] são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52), podendo ser usados em criações conjuntas com o/a educador/a e como forma

de dar corpo a narrativas com estrutura e significado partilhado. Além disso, foi integrado um recurso digital, um vídeo com informações sobre os polvos, para enriquecer a atividade e diversificar os estímulos pedagógicos. De acordo com as observações feitas, verificou-se que as crianças foram capazes de reter e aplicar algumas das informações apresentadas, o que demonstra a relevância da utilização de estratégias multimodais no ensino (Lopes da Silva et al., 2016; Santos & Silva, 2022).

Outro momento marcante da atividade foi a realização de uma tarefa prática: a limpeza do “aquário da Mara” (Figura 8). Esta dinâmica reforçou conceitos relacionados com a reciclagem, previamente trabalhados, e promoveu a cooperação e a empatia entre as crianças. Foi notório o envolvimento do grupo, que trabalhou em conjunto para superar desafios, fomentando um espírito de entreajuda e responsabilidade coletiva.

Esta vivência inscreve-se no que as OCEPE designam como trabalho cooperado, em que “as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum [...], contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.25).

Figura 8

Teatro sensorial: “Leo e o Polvo”



Em seguida, ainda no âmbito desta atividade, cada criança teve a oportunidade de criar o seu próprio polvo utilizando um rolo de papel higiénico (Figura 9).

Figura 9

Realização e finalização dos polvos com rolos de cartão



Mais uma vez, optámos por incluir as artes visuais, respondendo ao interesse demonstrado pelo grupo. Assim, cada criança pôde levar para casa o seu polvo como recordação da experiência vivida. A utilização de materiais reutilizáveis, como os rolos, reforçou uma abordagem estética assente na sustentabilidade, permitindo às crianças explorar novas funcionalidades e significados a partir de objetos do quotidiano, uma orientação presente nas OCEPE, que valorizam a integração de materiais diversos como meio de expressão, criação artística e construção de ligações entre arte e vida (Lopes da Silva et al., 2016). A multiplicidade de materiais e o processo de criação incentivaram a expressão pessoal de cada criança e a construção de um objeto simbólico com valor afetivo. Assim, cada criança pôde levar para casa o seu polvo como recordação da experiência vivida, fortalecendo a articulação entre o jardim de infância e o contexto familiar.

Assim, decidimos aproveitar o interesse das crianças e criar uma história em conjunto. Reconhecendo a importância da linguagem oral na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento, iniciámos um momento de partilha em grande grupo para definir o enredo principal da história (Lopes da Silva et al., 2016). Este diálogo teve como intenção promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, em consonância com as OCEPE, que reconhecem o papel da linguagem como eixo estruturante das aprendizagens e da construção do conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). Observou-se que o grupo participou ativamente no seu processo de aprendizagem, as crianças mobilizaram e integraram um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas

próprias de resolver problemas. Este envolvimento permitiu-lhes desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade, tal como defendem as OCEPE, ao valorizarem a iniciativa, a experimentação e o pensamento divergente como aspetos centrais da aprendizagem ativa (Lopes da Silva et al., 2016). Após a construção do enredo, organizámos diferentes grupos de trabalho: um dedicado à ilustração dos cenários do livro e outro responsável pela criação das personagens (Figura 10).

Figura 10

Ilustração do livro “O Fundo do Mar”



A participação ativa das crianças ao longo do processo foi evidente, demonstrando entusiasmo e envolvimento em cada etapa da construção da história. Durante as diferentes fases do projeto, expressaram opiniões, fizeram sugestões e mostraram-se motivadas para contribuir com ideias criativas. No final, partilharam o orgulho pelo trabalho realizado, destacando a satisfação de ver a sua história ilustrada e concluída. Comentários como “fomos nós que inventámos tudo” (D., 5 anos), “a minha personagem ficou mesmo gira” (C.E., 5 anos) refletem o impacto positivo da atividade, evidenciando não só a valorização do seu esforço, mas também o desenvolvimento da autonomia, criatividade e colaboração em grupo, dimensões centrais no quadro das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a conclusão da história, as educadoras estagiárias procederam à digitalização de todos os desenhos realizados pelas crianças. Posteriormente, recorrendo a ferramentas de edição digital, realizámos o recorte das imagens em formato digital, organizando-as conforme a ordem de aparecimento na narrativa criada pelo grupo. Depois de finalizado o livro em

formato digital, com a inserção dos desenhos nos momentos correspondentes da história, procedemos à sua impressão (Figura 11).

Figura 11

Capa do livro “O Fundo do Mar”



Cada criança recebeu um exemplar, como forma de valorização do trabalho desenvolvido e de registo das aprendizagens construídas coletivamente ao longo do projeto. Paralelamente, o livro foi também enviado para as famílias em formato digital, permitindo que este produto final chegasse a casa e funcionasse como forma de divulgação do projeto e de envolvimento das famílias no percurso vivenciado pelas crianças.

Posteriormente, reunimos o grupo para a sua leitura, permitindo que as crianças vivenciassem o resultado do seu próprio trabalho. Este momento foi marcado por grande entusiasmo, pois as crianças ouviram atentamente cada parte da narrativa, reconhecendo as suas contribuições e identificando as personagens e cenários que ajudaram a criar. Durante a leitura, incentivámos a participação ativa, promovendo momentos de questionamento e reflexão sobre a história. Esta partilha final reforçou o sentido de pertença e valorização do trabalho coletivo, evidenciando o impacto positivo da atividade no desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do prazer pela leitura (Lopes da Silva et al., 2016). Posteriormente, permitimos que o grupo explorasse o livro como melhor lhe aprouvesse. Foi um momento especial, em que as crianças puderam ver os seus próprios desenhos transformados em algo concreto e significativo. Sentiram um enorme orgulho ao reconhecerem as suas criações no livro, valorizando ainda mais o trabalho e o empenho que dedicaram ao longo do processo.

Ao longo do projeto, fomos construindo um painel que reunia todos os momentos vividos, refletindo a jornada de cada criança. Este painel foi sendo elaborado segundo as suas indicações, permitindo que participassem ativamente na organização e seleção dos momentos mais significativos (Figura 12).

Figura 12

Painel dos Super-Heróis do Lixo



Para além de ser um registo visual do percurso, tornou-se também uma fonte de orgulho para o grupo, onde podiam ver e recordar tudo o que conquistaram. Tal como referem as OCEPE, “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Neste sentido, o painel funcionou como uma forma tangível de valorização do empenho do grupo e da importância do caminho percorrido em conjunto, dando visibilidade ao processo de aprendizagem e promovendo o sentido de pertença.

Na fase final da MTP, realizou-se o momento de divulgação e partilha do projeto, que representou a culminação de todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo de “Os Super-Heróis do Lixo” (Figura 13). A decisão de convidar as famílias surgiu da intenção de valorizar e tornar visível o percurso formativo das crianças, reconhecendo o papel fundamental que os encarregados de educação desempenham na continuidade das aprendizagens e no reforço da ligação entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Figura 13

Momento de divulgação à comunidade educativa - EPE



Este momento permitiu desmistificar ideias preconcebidas sobre a reciclagem e a sustentabilidade, expandir horizontes e proporcionar uma experiência verdadeiramente enriquecedora para todos os envolvidos. As famílias marcaram presença com entusiasmo, demonstrando interesse em acompanhar de perto as competências desenvolvidas pelos seus educandos e os vários momentos de aprendizagem vivenciados ao longo do projeto. O *feedback* recolhido foi extremamente positivo, destacando-se o envolvimento ativo e participativo dos encarregados de educação, o que contribuiu para reforçar o sentido de pertença das crianças e valorizou ainda mais o seu empenho. Este envolvimento revelou-se um facilitador essencial para o sucesso da aprendizagem, promovendo uma educação mais integrada, colaborativa e significativa.

Em todas as etapas da PES na EPE, a avaliação teve um caráter formativo. De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 (2001), o/a educador/a deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573). O objetivo da avaliação é apoiar e desenvolver o currículo de forma flexível, promovendo o crescimento e desenvolvimento das crianças. Segundo Cardona et al. (2021), em Portugal, o contexto da EPE caracteriza-se pela sua abertura, permitindo a aceitação e valorização de todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Embora os critérios de avaliação sejam influenciados pelas OCEPE, os objetivos podem ser ajustados, garantindo que o/a educador/a acompanhe o percurso de cada criança de forma adequada.

Durante o processo de avaliação, foi fundamental considerar os pressupostos teóricos, aplicando-os em função do contexto onde a PES foi desenvolvida. Com o intuito de melhorar e enriquecer a prática pedagógica, a avaliação surgiu como um meio de aperfeiçoamento das ações implementadas, respeitando os interesses e necessidades das crianças. O principal propósito da avaliação foi adaptar o currículo às especificidades de cada criança e do grupo, permitindo a aplicação de estratégias mais eficazes nas atividades futuras.

A prática pedagógica na EPE revelou-se significativa e enriquecedora, quer para as crianças, quer para a mestrande. As experiências vividas reforçaram a importância de uma intervenção centrada na criança, refletida e intencional. No subcapítulo seguinte, serão apresentadas as atividades desenvolvidas no 1.º CEB, procurando perceber como os mesmos princípios foram adaptados a um novo contexto educativo.

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

Este subcapítulo propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas no contexto do 1.º CEB do, sustentadas nos referenciais teóricos previamente explorados (cf. Capítulo I), na caracterização do meio educativo e na metodologia de I-A (cf. Capítulo II). As intervenções descritas encontram-se também alinhadas com o projeto implementado pela díade, em conformidade com as etapas da MTP, que vieram a ser consolidadas ao longo do processo. Estes elementos revelaram-se determinantes na construção da identidade profissional da mestrande, que adotou uma postura contínua de observação e reflexão, orientada para a melhoria e evolução das suas práticas educativas.

Neste contexto, destaca-se a constante articulação com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, cuja colaboração foi essencial para apoiar a díade ao longo das suas intervenções pedagógicas. Estabeleceram-se múltiplas interações entre as professoras estagiárias e os vários elementos envolvidos, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e a docente supervisora, criando-se um espaço contínuo de partilha sobre o ambiente educativo, os conhecimentos construídos e as dificuldades identificadas. Estes momentos de troca e análise crítica visavam práticas pedagógicas com significado, adequadas ao contexto,

inovadoras e orientadas para a inclusão, sempre com base numa intencionalidade educativa ajustada ao perfil da turma. A observação cuidada, ativa e reflexiva permitiu uma compreensão aprofundada das particularidades de cada aluno, considerando os seus interesses, desafios e motivações, reconhecendo-os como protagonistas do processo de aprendizagem. Esta atenção ao detalhe contribuiu para delinear estratégias que fomentassem dinâmicas pedagógicas mais participativas e transformadoras, valorizando simultaneamente a diversidade do grupo e as especificidades do contexto escolar (Estrela, 1994).

Durante as duas primeiras semanas da PES, a díade centrou-se numa observação participante e sistemática da turma, com o objetivo de identificar os seus interesses e necessidades. Com base nessa análise inicial, foram delineadas estratégias pedagógicas que respondessem a essas necessidades e que, simultaneamente, promovessem o envolvimento ativo das crianças nas diferentes atividades, favorecendo a atenção e participação de todos os alunos. A partir da terceira semana, iniciou-se a implementação de planificações organizadas em torno de Unidades de Aprendizagem (UA), estruturadas de forma progressiva e com uma alternância equilibrada na condução das atividades entre os elementos do par pedagógico. Estas permitiam a construção de uma prática colaborativa assente na autonomia e na partilha de responsabilidades, bem como, na articulação curricular, dado que existia um fio condutor claro entre todas as tarefas propostas (Diogo, 2010).

Dada a impossibilidade de apresentar e analisar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, neste subcapítulo serão apresentadas algumas atividades específicas pertencentes à sexta e nona UA. Assim, inicialmente será contextualizado o projeto relativamente à sua origem, os principais objetivos e o seu percurso ao longo das fases da MTP (cf. Capítulo I). Neste sentido, a prática pedagógica seguiu a MTP, em que o aluno assumiu o papel de principal agente do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizadas e respeitadas as suas especificidades (Katz & Chard, 2009; Kilpatrick, 2007).

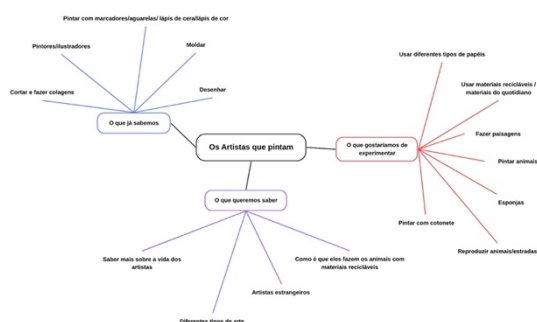
Durante o período de observação participante, a díade constatou um elevado interesse dos alunos pelas Artes visuais, com especial destaque para a realização de trabalhos manuais e para a exploração de diferentes artistas. Esta inclinação revelou-se, também, nos momentos de diálogo orientados pelo professor cooperante, em que os alunos manifestavam vontade

de utilizar materiais adquiridos no início do ano letivo, como as aguarelas, que, por limitações diversas, ainda não haviam sido integrados nas atividades letivas. Esta identificação de interesses revelou-se fundamental para o planeamento de propostas pedagógicas significativas e motivadoras.

Desta forma, emergiu a necessidade de promover um momento de diálogo em grande grupo, permitindo que os alunos expressassem livremente as suas preferências relativamente ao projeto que gostariam de desenvolver (Figura 14).

Figura 14

Mapa concetual



Este momento marcou o início da Fase I da MTP, centrada na auscultação dos interesses das crianças. E, por isso, a conversa e a partilha foram assumidas como elementos estruturantes da rotina da turma, numa lógica de valorização da escuta ativa e da construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, reforça-se a ideia de que “as aprendizagens derivadas do diálogo entre pares são mais rápidas, mais profundas e têm um impacto sobre as outras aprendizagens escolares” (Daniel, 2000, p. 141).

Posteriormente, procedeu-se à análise conjunta das propostas partilhadas, momento que corresponde à Fase II da MTP, em que se definem e selecionam os interesses a aprofundar. Neste contexto, destacaram-se algumas ideias manifestadas pelos alunos, reveladoras da sua curiosidade e criatividade: “Quero experimentar pintar com esponjas” (GV); “Podíamos usar materiais que vão para o lixo” (MS); “Como é que eles fazem os animais com materiais recicláveis?” (HM); “Eu quero saber sobre a vida dos artistas” (LT). Estas sugestões evidenciam

não só o envolvimento das crianças no processo de decisão, como também apontam caminhos de exploração interdisciplinar, promovendo aprendizagens significativas a partir dos seus interesses.

Neste seguimento, emergiu o projeto intitulado “Os Artistas que Pintam”, cujo propósito assentava no desenvolvimento do sentido estético e artístico dos alunos, fomentando o gosto pela fruição de diferentes manifestações culturais. Foram também objetivos centrais sensibilizar para o poder expressivo da arte, promover o respeito pela diversidade das formas de expressão artística, nomeadamente a pintura, escultura, fotografia, desenho e literatura, e despertar a consciência para a arte como forma de comunicação e reflexão. Neste sentido, e atendendo às particularidades da turma, destacam-se as potencialidades da integração das Artes no processo de ensino e de aprendizagem, pelo impacto que possuem ao nível dos mecanismos de construção de conhecimentos e de aprendizagens, de uma forma espontânea e lúdica, permitindo aos alunos desenvolver inúmeras competências sobre si e o mundo que os rodeia (Oliveira, 2017). Por conseguinte, e tal como defende Buoro (1988), a arte na educação deve “propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (p. 33).

Com base nas intenções manifestadas pela turma, o par pedagógico procedeu à construção das UA, procurando garantir uma articulação intencional entre os interesses das crianças e os conteúdos programáticos. Esta abordagem visou assegurar uma aprendizagem significativa, num encadeamento coerente entre o currículo e as temáticas exploradas, em consonância com os princípios do PASEO, que preconiza a centralidade do aluno e a contextualização das aprendizagens. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido procurou, de forma contínua, conciliar a intencionalidade educativa com os interesses da turma, numa lógica de construção partilhada do saber, contribuindo “tanto [...] a melhoria das aprendizagens, como [...] a excelência dos resultados” (Morgado & Silva, 2018, p. 43).

Destaca-se, desta forma, a UA intitulada “A Visita pelos Animais Imaginários” cujo objetivo era promover o desenvolvimento da capacidade de diálogo, imaginação e criatividade dos alunos, competências fundamentais na formação integral da criança e valorizadas no âmbito

do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). A proposta teve início com uma questão-problema: “Já imaginaram como seria um animal que tivesse partes de vários outros animais? Qual seria o seu nome? O que o tornaria especial?” – que desafiava os alunos a pensar de forma divergente e a exprimir-se oralmente num contexto de partilha de ideias.

De seguida, exploravam-se os elementos paratextuais da obra *Animaginário*, de Inês da Fonseca (2022), nomeadamente o título, capa, contracapa, editora e ilustrador, o que permitia aos alunos desenvolver a sua literacia emergente e familiarizarem-se com componentes essenciais do livro. Através do visionamento da capa sem o título, o grupo foi convidado a observar as cores dominantes, a inferir sobre conteúdo da narrativa e a propor possíveis títulos, numa atividade que estimulava a capacidade de antecipação e interpretação, ou seja, a fase de pré-leitura. Integrando o domínio da “Educação Literária”, este momento promoveu a antecipação do tema “com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.9). Posteriormente, realizou-se a leitura expressiva da obra, durante a qual os alunos participavam ativamente, respondendo às questões colocadas pela professora estagiária e formulando hipóteses sobre os animais apresentados, o que contribuía para o envolvimento com o texto e para o desenvolvimento da compreensão leitora. Esta etapa correspondeu, também, ao domínio da “Educação Literária”, permitindo aos alunos “manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos de tradição popular.” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.9).

O momento de pós-leitura incluía um conjunto de questões orientadoras, tais como: “A Galeia tem características de que animais?”, “E a Tartoleta?”, “No nome Rapocão, que animais estão incluídos?”, “E se dividíssemos essas palavras em sílabas?”, “Da palavra Flamorca, já vimos que tem 3 sílabas. Qual delas querem escolher para criar o vosso animal?”. Estas perguntas permitiam articular a leitura com o trabalho da consciência fonológica, através da segmentação da palavra em unidades menores (sílabas) e do uso criativo da linguagem, estando em consonância com as AE de Português no domínio da “Gramática”, que propõe a identificação de unidades da língua, como palavras, sílabas e fonemas (Direção-Geral da Educação, 2018a; Oliveira-Martins et al., 2017). Ademais, o processo de combinação das sílabas e criação de novas palavras implicou o raciocínio lógico e a resolução de pequenos

desafios linguísticos, articulando-se com a competência “Raciocínio e Resolução de Problemas” do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017, p.23). Por fim, os alunos preenchiam um guião de interpretação da história, mobilizando os conhecimentos adquiridos durante a leitura e aprofundando a sua compreensão textual. Esta atividade de registo refletia a articulação entre a leitura literária e o desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas, consolidando aprendizagens de forma lúdica e significativa, na qual os alunos, no domínio da “Leitura-Escrita” foram desafios a “elaborar respostas escritas a questionários e a instruções” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.8).

Posteriormente, com o auxílio de um guião orientador, cada grupo cooperativo teria a oportunidade de criar o seu próprio animal imaginário, partindo da recombinação de sílabas dos diferentes animais apresentados na obra. Como proposta orientada pelos objetivos da semana, dedicada à consolidação da letra F, foi estabelecido que o nome do animal deveria iniciar obrigatoriamente pela sílaba que começasse por “F”, o que permitiu trabalhar de forma lúdica e criativa o reconhecimento e a produção da consoante em estudo. Deste desafio emergiram criações originais, como a “Flaforra” (flamingo + formiga + raposa) e a “Flatarta” (flamingo + tartaruga + borboleta), evidenciando a criatividade dos alunos e a apropriação dos sons e das estruturas silábicas (Figura 15).

Figura 15

Construção da “Flatarta” (Flamingo + Tartaruga + Borboleta)



A organização dos alunos em grupos cooperativos revelou-se uma mais-valia, não só pela promoção da entreajuda, do diálogo e da partilha de ideias, mas também por favorecer a

aprendizagem ativa e a construção coletiva do conhecimento, em linha com as metodologias ativas e os princípios da aprendizagem cooperativa (cf. Capítulo I). Esta dinâmica articula-se com o “Relacionamento Interpessoal” do PASEO, ao permitir que os alunos negociem e aceitem “diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.25). Este trabalho contribuiu, ainda, para o reforço da consciência fonológica, competência considerada fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e articulou-se com as AE de Português no domínio da “Oralidade-Compreensão”, ao requerer que os alunos escutassem com atenção, interagissem de forma adequada ao contexto, reproduzissem mensagens, respondessem a questões e cumprissem instruções, contribuindo assim para uma participação mais consciente e eficaz nas atividades propostas. (Alves Martins & Silva, 2006; Direção-Geral da Educação, 2018a).

Seguidamente, a atividade estava organizada em momentos complementares, concebidos de forma articulada para promover uma aprendizagem significativa, ativa e interdisciplinar. Num primeiro momento, os alunos respondiam, de forma individual, a um guião estruturado, onde registavam informações sobre o seu animal, nomeadamente o nome, o habitat, o revestimento e a alimentação. Esta etapa tinha como objetivo apoiar a organização do pensamento e a estruturação das ideias, facilitando a construção de frases simples, claras e coerentes, em linha com as AE de Português no domínio da “Leitura-Escrita” (Direção-Geral da Educação, 2018a). Tal como defendia Vygotsky (1991), o apoio do adulto e o uso de instrumentos mediadores, como o guião orientador, potenciavam a autonomia do aluno e permitiam a realização de tarefas de forma autónoma.

No segundo momento, os alunos, organizados em grupos cooperativos, realizavam a ilustração do animal imaginário criado. Para tal, tinham à sua disposição uma folha branca de tamanho A3 e um conjunto diversificado de materiais de expressão plástica (lápis de cor, marcadores, revistas, jornais, imagens, botões, tampas, papel crepe, tesouras, fita cola e cola), permitindo-lhes explorar livremente diferentes técnicas e texturas. Esta etapa incentivou os alunos a explorarem a sua criatividade e imaginação, ao criarem seres únicos e originais, articulando-se com a competência “Pensamento crítico e criativo”, onde se destaca a capacidade de “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal”

(Oliveira-Martins et al., 2017, p.24). Além disso, a atividade estimulou a valorização da diversidade e gosto pela expressão visual, favorecendo aprendizagens no domínio da “Experimentação e Criação”, nomeadamente ao permitir aos alunos “escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.9) (Figura 16).

Figura 16

Ilustração do animal imaginário



A opção pelo trabalho cooperativo revelava-se particularmente eficaz para o sucesso desta atividade, promovendo o diálogo, a escuta ativa, a partilha de ideias e o respeito pelas diferentes opiniões. Como referem Freitas e Freitas (2002, citados por Valente, 2012), a interação face a face entre alunos potencia a construção do conhecimento, sendo essencial criar contextos que favorecessem a colaboração e a responsabilização coletiva. De seguida, cada grupo fazia a apresentação do seu animal imaginário à turma, permitindo que todos tivessem oportunidade de conhecer as diferentes criações desenvolvidas no decorrer da atividade (Figura 17).

Figura 17

Apresentação à turma



Este momento promovia a valorização do trabalho coletivo e a partilha em contexto de grande grupo, sendo fundamental para o desenvolvimento das competências de oralidade. Ao mostrarem a ilustração do seu animal e explicarem o nome e as principais características da criatura imaginada, os alunos desenvolviam a capacidade de se expressar de forma clara e confiante, articulando ideias e sentimentos, em articulação com o domínio da “Oralidade” das AE de Português, nomeadamente ao “expressar opinião partilhando ideias e sentimentos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 6). Para além disso, a atividade integrou o domínio da “Experimentação e Criação”, referente às AE da Educação Artística-Artes Visuais, ao proporcionar oportunidades para os alunos “apreciarem os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9), favorecendo a expressão de opiniões, o respeito pela diversidade estética e a reflexão crítica sobre as produções artísticas.

Para encerrar a atividade, previa-se uma votação com o intuito de eleger o animal mais criativo. Este momento representava uma oportunidade de participação ativa por parte de todos os alunos, promovendo o respeito pelas opiniões dos colegas e a valorização da diversidade das produções. Cada criança votava de forma individual no animal que considerava mais interessante ou original, com base nas apresentações realizadas pelos diferentes grupos. Os resultados da votação eram registados num pictograma, o que permitia trabalhar a leitura e interpretação de dados em contexto significativo, articulando com o tema “Dados – Representações gráficas” das AE de Matemática, nomeadamente ao “representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda” e ao “ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando os dados que mais e menos se repetem e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 34-35).

A observação coletiva do pictograma levava a pequenas análises orientadas, que ajudavam os alunos a desenvolver o pensamento lógico-matemático e a capacidade de formular conclusões a partir da informação apresentada. Este momento final favorecia também o diálogo em grupo e a construção de aprendizagens através da troca de ideias, consolidando conteúdos do tema dados, bem como o espírito de cooperação, respeito e curiosidade intelectual.

Em suma, esta UA configurou-se como uma experiência rica e interdisciplinar, que articulava de forma intencional e fundamentada os domínios do Português, do Estudo do Meio, da Matemática e da Educação Artística-Artes Visuais. Ao longo das diferentes etapas, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver competências essenciais ao seu percurso, como a criatividade, a expressão oral e escrita, a consciência fonológica, a cooperação e a apreciação estética. As tarefas propostas permitiam uma abordagem lúdica e significativa dos conteúdos curriculares, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada criança. A valorização do trabalho colaborativo, a mediação pedagógica ajustada e a diversidade de estratégias contribuíam, igualmente, para um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Esta atividade revelou, assim, o potencial transformador da prática pedagógica intencional, refletida e centrada no aluno, assumindo-se como um exemplo de como é possível ensinar e aprender de forma integrada, ativa e criativa.

Neste âmbito, importa destacar uma outra UA, designada “As Aventuras do Zé”, que teve como ponto de partida as seguintes questões: “O que é que o Feijão Zé precisa para começar a crescer com força?”, “Como podemos ajudar o Feijão Zé a vencer os desafios e chegar ao céu?”, “Que palavras mágicas vai o Feijão Zé ouvir quando chegar ao céu?”. Esta UA integrou, de forma articulada, a abordagem ao grafema <z>, bem como a exploração da Educação Artística-Artes Visuais, com destaque para a Expressão plástica.

Desta forma, a UA iniciou-se com um enigma realizado pelas professoras estagiárias “Sou pequeno, redondo e moro escondido dentro de uma cápsula. Preciso de água, terra e sol para crescer! Quem sou eu?”. Depois da leitura do enigma por parte dos alunos, e não tendo surgido de imediato a resposta, iniciou-se um diálogo orientado, no qual se foi procedendo à decodificação das pistas. Nesse seguimento, e com base no nome da personagem que viria a ser apresentada, colocou-se a questão: “Sabem qual é a primeira letra do nome do nosso novo amigo?”. Esta interrogação serviu de mote para a exploração do grafema <z>, dando início a uma abordagem fonológica centrada na identificação e discriminação das sílabas za/ze/zi/zo/zu. Esta abordagem promoveu o desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada e significativa, inserida no domínio da “Gramática” das AE de Português (Direção-Geral da Educação, 2018a). Além disso, esta etapa articulou-se com o domínio da “Leitura-Escrita” das AE de Português, nomeadamente ao desenvolver a capacidade de

“pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos”, bem como de “representar por escrito os fonemas através dos grafemas correspondentes, incluindo os casos que dependem da posição dos sons na palavra” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7).

A ligação entre o enigma e o conteúdo abordado foi reforçada com a apresentação da história “Zé o Pé de Feijão”, uma adaptação da narrativa tradicional “João e o Pé de Feijão” (1807), reconfigurada com intencionalidade pedagógica. A componente literária da atividade assentou numa abordagem estética e funcional da literatura infantil, pois como refere Riscado (2011), a literatura para a infância é uma forma de arte que conjuga texto e ilustração num diálogo estético, sendo o livro um objeto cultural que seduz adultos e crianças através do casamento entre palavra, imagem e design gráfico. Neste contexto, a utilização da história como recurso educativo assumiu uma função estruturante na atribuição de sentido às aprendizagens, visto que na perspetiva de Egan (1994) afirma que “a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (p.15). Assim, contar histórias às crianças potência a sua capacidade de ligação entre o imaginário e a realidade, permitindo-lhes incorporar conceitos e experiências através da emoção e da fantasia.

O interesse demonstrado pelos alunos na identificação e reconhecimento do grafema <z>, ainda não explorado até então, foi crescendo gradualmente. Perante esse entusiasmo, deu-se início ao treino da sua caligrafia na forma maiúscula e minúscula. A apresentação inicial foi realizada no quadro interativo, recorrendo a um vídeo da plataforma Escola Virtual, em conformidade com a estratégia adotada pelo professor cooperante. Esta etapa articulou-se com o domínio da “Leitura-Escrita” das AE de Português, ao promover a identificação das “letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7). Com o intuito de proporcionar um primeiro contacto com a caligrafia de forma dinâmica e multissensorial, propôs-se o “Circuito Sensorial do Z”, estruturado com base na metodologia de rotação por estações pelas potencialidades que esta apresenta para o processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I). A turma foi, então, dividida em cinco grupos, que, de forma sequencial, foram rodando pelas diferentes estações de trabalho, cada uma com um desafio específico.

Numa primeira estação, os alunos utilizaram o tangram para construir a letra Z, promovendo a percepção visual e a orientação espacial, em articulação com as AE de Matemática que visa desenvolver a orientação no espaço e a percepção de formas geométricas, no tema “Geometria e Medida” (Direção-Geral da Educação, 2021). Na segunda estação, com giz e cartolina preta, treinaram a caligrafia do grafema em ambas as formas, desenvolvendo o controlo motor e a expressão gráfica, o que vai ao encontro das AE de Português que envolve a reprodução de grafemas de forma legível (Direção-Geral da Educação, 2018a). Na terceira, com areia, procuraram palavras escondidas com a letra Z e criaram frases relacionadas com a história previamente ouvida, reforçando a consciência fonológica e a produção escrita, conforme as AE de Português que preveem o desenvolvimento da consciência fonológica e a produção de frases com sentido (Direção-Geral da Educação, 2018a). Na quarta estação, moldaram a letra Z com plasticina, nas formas maiúscula e minúscula manuscritas, potenciando a motricidade fina e a memória visual, promovendo competências associadas à consolidação da aprendizagem da escrita. Por fim, na estação dedicada à tecnologia, utilizaram a plataforma *Wordwall* para resolver atividades interativas em que arrastavam letras para formar palavras com Z, integrando o digital como ferramenta de apoio à aprendizagem, em alinhamento com as AE de Português que valoriza a utilização de recursos digitais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Desta forma, a utilização da metodologia de rotação por estações revelou-se eficaz, não só por diversificar as abordagens pedagógicas, mas também por permitir uma maior adequação às necessidades dos alunos, promovendo a autonomia, o trabalho colaborativo e a aprendizagem ativa (Figura 18).

Figura 18

Metodologia de rotação por estações



Além disso, o seu uso facilitou o ensino diferenciado e promoveu a autonomia dos alunos, permitindo ao professor ajustar a sua intervenção pedagógica de forma mais individualizada (Leal et al., 2021). Neste sentido, a díade procurou colmatar as dificuldades de motricidade fina observadas em alguns alunos, criando oportunidades de aprendizagem ricas em estímulos sensoriais, que possibilitassem um contacto inicial significativo com a caligrafia do grafema <z>.

De seguida, os alunos passaram para um momento de consolidação da aprendizagem utilizando a prancheta individual. Nesta fase, realizaram um ditado de palavras, conduzido pela professora estagiária, que pronunciava cada palavra em voz alta, permitindo que os alunos a escrevessem autonomamente nas suas pranchetas. As palavras escolhidas estavam diretamente relacionadas com a narrativa explorada e assumiram a forma de mensagens deixadas pelo Zé, o que aumentou a motivação dos alunos e contribuía para a continuidade do fio condutor. Esta estratégia permitiu, por isso, reforçar a associação fonema-grafema, promovendo simultaneamente a ortografia correta e a autonomia na escrita.

Progressivamente, a atividade evoluía para o ditado de frases completas, também inspiradas nas mensagens do Zé, o que exigia uma maior atenção auditiva, segmentação das palavras, aplicação de convenções da escrita e compreensão do conteúdo. Esta abordagem favorecia o desenvolvimento da consciência sintática, o enriquecimento do vocabulário e a estruturação coerente do discurso escrito, articulando-se com as AE de Português, no domínio da “Oralidade-Compreensão”, ao promover a capacidade de “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6). Simultaneamente, respondia às AE de Português, no domínio da “Leitura-Escrita”, ao permitir escrever palavras com “diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema–grafema” e “Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.7-8). A utilização da prancheta como recurso pedagógico revelou-se eficaz na dinamização de momentos de escrita autónoma, permitindo uma resposta rápida, individualizada e motivadora. Ao mesmo tempo,

possibilitava à díade observar mais de perto os progressos e dificuldades de cada aluno, ajustando a intervenção pedagógica sempre que necessário.

No dia seguinte, dando continuidade à UA, a professora estagiária, mostrou uma imagem do pé de feijão e questionou: “Se o Zé subisse até ao topo do pé de feijão, o que acham que ele poderia encontrar lá em cima?”, com o objetivo de recordar a turma da história abordada na sessão anterior. Esta proposta permitia ativar a memória dos alunos e reintroduzir a narrativa como ponto de partida para novas aprendizagens. Nesse contexto, os alunos eram convidados a desenhar, num *post-it*, aquilo que gostariam que existisse no topo do pé de feijão, exercitando a sua criatividade e imaginação. De seguida, a professora estagiária estabelecia a ligação entre a dimensão imaginária trabalhada e o conhecimento científico, através da seguinte introdução: “Criámos um céu cheio de magia e imaginação... Agora vamos descobrir como é que, na realidade, um feijão cresce, desde a semente até se tornar uma planta!”. Esta transição permitia contextualizar o tema do crescimento do feijão, articulando o imaginário com conceitos científicos. A turma passava, então, à visualização do vídeo “Ciclo de Vida do Feijão”, através da plataforma digital *YouTube*. Durante o visionamento, os alunos eram incentivados a observar com atenção as diferentes fases do crescimento do feijão, preparando-se para uma discussão orientada a seguir.

Após a visualização, promovia-se um momento de diálogo com base em questões orientadoras que estimulavam a reflexão e a verbalização das aprendizagens: “Quais são as fases do ciclo do feijão?” / “Que parte do ciclo do feijão acharam mais interessante?” / “O que é necessário para que um feijão cresça?” / “Gostariam de plantar o vosso próprio feijão?” / “O que precisávamos para plantar o nosso próprio feijão?”. Este momento de partilha e confronto de ideias permitia consolidar o conhecimento sobre o ciclo de vida da planta, articulando o pensamento científico com a vivência narrativa que tinha servido de base ao projeto. Esta abordagem está em consonância com as AE de Estudo do Meio que prevê que os alunos reconheçam que “os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento”, permitindo-lhes construir representações mentais progressivamente mais complexas sobre o mundo natural (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.7).

Posteriormente, dando continuidade à temática do ciclo de vida do feijão, passava-se à experiência prática de plantar um feijão verdadeiro, envolvendo os alunos num processo de descoberta científica ativa, com forte intencionalidade pedagógica. Com o auxílio do quadro de registo, a professora estagiária analisava com a turma os passos necessários à germinação do feijão, promovendo a leitura orientada e a interpretação de instruções, bem como o reforço do vocabulário específico. Esta leitura partilhada, baseada em instruções com linguagem científica acessível, permitia consolidar os conhecimentos adquiridos previamente com o vídeo e o diálogo anterior, enquanto preparava os alunos para a aplicação prática da experiência. Seguidamente, cada aluno plantava o seu próprio feijão num copo transparente com algodão, o que lhes permitia acompanhar, ao longo das semanas seguintes, o desenvolvimento real da planta. Esta atividade articulou-se com as AE de Estudo do Meio que propõe “Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas”, bem como com a capacidade de “Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.6-7). Além disso, a vivência prática fomentava o sentido de responsabilidade individual, a observação atenta e o respeito pelos ritmos naturais, competências essenciais para o desenvolvimento de uma relação consciente e crítica com o meio envolvente.

A sequência da atividade envolvia várias etapas: em primeiro lugar, distribuíam-se os copos transparentes, algodão e feijões a cada aluno. De seguida, cada copo era identificado com o nome do respetivo aluno, reforçando o sentido de pertença e a organização do espaço de trabalho. Por fim, era criado um quadro de registo semanal, onde os alunos desenhavam ou escreviam as mudanças observadas nas suas plantas, promovendo o desenvolvimento de competências de observação, representação gráfica e expressão escrita. Esta atividade prática permitia reforçar a articulação entre o saber científico e a experiência concreta, dando sentido às aprendizagens e estimulando a curiosidade natural dos alunos face ao mundo que os rodeia.

Num momento de surpresa e entusiasmo, o Zé aparecia novamente e pedia ajuda à turma: precisava de encontrar as peças de um puzzle que tinha deixado cair na escola. A atividade iniciou-se com a divisão da turma em cinco grupos, sendo que cada grupo recebia

pistas e realizava pequenas provas com o objetivo de ajudar o Zé a encontrar as peças perdidas e, no final, resolver o puzzle. Cada missão dava acesso a duas peças, que, depois de montadas e personalizadas pelos alunos, representavam uma fase distinta do ciclo de vida do feijão. A atividade foi estruturada em formato de *peddy-paper*, promovendo aprendizagens ativas, contextualizadas e integradas, em consonância com os princípios orientadores do currículo e com o papel do aluno como protagonista do seu processo de construção do conhecimento (Oliveira-Martins et al., 2017).

Além disso, o trabalho em grupo assumiu-se como estratégia central, promovendo competências de cooperação, autonomia e responsabilidade, enquanto se desenvolviam aprendizagens no domínio da oralidade, como o respeito pela sua vez de falar, a escuta ativa e a capacidade de se exprimir de forma clara e audível, com articulação correta e natural das palavras. Esta abordagem está em consonância com as AE de Português, que preveem que o aluno seja capaz de “Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.” e “Exprimir opinião partilhando ideias e sentimentos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 6). Esta dinâmica favorecia ainda a construção de um discurso pessoal partilhado em contexto colaborativo. Ao mesmo tempo, permitia-se desenvolver competências sociais e reforçar o sentido de pertença ao grupo, bem como “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.25).

Neste âmbito, cada missão era cuidadosamente planeada com uma intencionalidade pedagógica clara. Na missão “As Palavras Baralhadas”, os alunos reorganizaram palavras para formar frases com sentido, reforçando a consciência sintática e o raciocínio linguístico (Direção-Geral da Educação, 2018a). Na missão “O Desafio Matemático da Horta”, resolveram problemas de adição e subtração relacionados com o quotidiano, alinhando-se com as AE de Matemática que estabelecem que o aluno deve ser capaz de “Interpretar e modelar situações com adição e subtração, e resolver problemas associados” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 26). No “O Ciclo Misterioso do Feijão”, os alunos identificaram e ordenaram as fases do ciclo de vida da planta, em linha com as AE de Estudo do Meio, que indicam que o aluno deve “Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases

do seu desenvolvimento” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.7). Já no “Enigma da Semente”, os alunos desenvolveram o pensamento inferencial, através da mobilização de conhecimentos prévios de forma lúdica e desafiante. Por fim, na missão “A Grande Subida do Feijão”, os alunos efetuaram deslocamentos e equilíbrios com controlo corporal, em consonância com as AE de Educação Física que pressupõem a capacidade de executar “ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p.5).

Após a realização das cinco missões, os grupos regressaram à sala de aula, onde se procedeu à correção coletiva das tarefas desenvolvidas. Este momento permitiu consolidar aprendizagens, esclarecer dúvidas e valorizar o esforço e o raciocínio de cada grupo, promovendo a partilha e a escuta ativa. Em seguida, cada grupo teve a oportunidade de colorir, com total liberdade criativa, a sua peça de puzzle, sem se focar na imagem original nela representada.

Esta fase apelou à expressão plástica e à individualidade criativa dos alunos, valorizando a autonomia, a imaginação e a liberdade de escolha dos materiais. Esta prática encontra-se alinhada com as AE de Educação Artística-Artes Visuais, no domínio “Experimentação e Criação”, que propõem que os alunos sejam capazes de “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” e de “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9). Depois de finalizada esta etapa é que os grupos montaram o puzzle coletivo, descobrindo, com entusiasmo, que cada peça representava uma etapa distinta do ciclo de vida do feijão. Assim, compreenderam que, em conjunto, as cinco missões refletiam o percurso completo desta transformação natural, promovendo uma visão integrada e interdisciplinar da aprendizagem (Figura 19).

Figura 19

O ciclo de vida do feijão



Assim, os recursos utilizados, como mapas, cartões com palavras, imagens sequenciais e materiais manipuláveis, respondiam à diversidade de estilos de aprendizagem e permitiam uma diferenciação pedagógica eficaz. Esta atividade procurava promover aprendizagens essenciais de forma transversal, articulando diferentes áreas do saber, reforçando a cooperação e estimulando o prazer de aprender. A observação do envolvimento dos alunos ao longo das missões permitia aferir a aplicação dos conhecimentos adquiridos, bem como a capacidade de colaboração, pois tal como defendem Mouraz e Monteiro (2022), a aprendizagem ganhava profundidade quando os alunos assumem um papel ativo em contextos desafiantes e colaborativos.

Para além disso, era pertinente observar o grau de autonomia, a iniciativa demonstrada e o desempenho motor e expressivo na missão final, aspetos que refletiam o desenvolvimento global do aluno e a eficácia das estratégias diferenciadas adotadas. Finalmente, a atuação do professor cooperante, da supervisora institucional e da diáde revelou-se essencial, nomeadamente na gestão dos tempos, na mediação das interações e na adaptação às necessidades emergentes, dado que, como afirma Alarcão (2010), a prática reflexiva e ajustada constitui um dos pilares da profissão docente.

Assim, esta UA configurou-se como uma proposta pedagógica rica, integrada e interdisciplinar, que articulava de forma intencional aprendizagens de diferentes áreas, promovendo o envolvimento ativo e significativo dos alunos. Através de uma abordagem

lúdica e contextualizada, os conteúdos curriculares eram mobilizados em situações autênticas de aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvessem competências cognitivas, sociais, motoras e expressivas. A utilização de metodologias diversificadas, como a rotação por estações, a experiência científica, o trabalho com pranchetas e o *peddy-paper*, respondia às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, garantindo uma diferenciação eficaz e equitativa. O envolvimento da personagem do Feijão Zé revelou-se um elemento motivador e agregador, que permitia manter a coerência narrativa ao longo das várias sessões e consolidar aprendizagens de forma natural e sequencial. Ademais, ao conjugar imaginação, descoberta científica e expressão pessoal, promovia uma experiência educativa completa, que favorecia a construção do conhecimento, a responsabilidade individual e coletiva, bem como o prazer de aprender. Como refere Alarcão (2010), o ato de ensinar exige uma prática reflexiva e consciente, e, nesse sentido, esta proposta evidenciava o esforço contínuo de planificação, observação e adaptação pedagógica por parte da diáde e de todos os intervenientes no processo educativo.

A quarta e última fase da MTP, a divulgação e avaliação, surgiu naturalmente a partir do interesse demonstrado pelas crianças, que expressaram o desejo de partilhar com os encarregados de educação o trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Esta fase teve início com uma conversa em grande grupo, na qual se refletiu sobre os trabalhos de artes explorados, as atividades realizadas e as possíveis formas de apresentação e respetivo público-alvo. Dessa reflexão, surgiu um brainstorming coletivo, no quadro, no qual todos os alunos foram sugerindo ideias. Decidiu-se então redigir, em grande grupo, um convite a ser entregue às crianças das várias turmas do estabelecimento de ensino. Esta atividade permitiu abordar, de forma contextualizada, as regras fundamentais para a escrita de uma carta e suas características.

Este momento de preparação revelou-se também uma oportunidade de avaliação formativa (cf. Capítulo I), pois possibilitou, através do diálogo e da escuta ativa, verificar até que ponto os objetivos previamente definidos estavam a ser alcançados, promovendo o *feedback* necessário para ultrapassar as dificuldades sentidas (Ferreira, 2009). Simultaneamente, foi possível comparar os conhecimentos prévios dos alunos com os saberes construídos ao longo do projeto, avaliando assim o progresso das aprendizagens. Em conjunto, decidiu-se que,

tendo em conta o foco do projeto nas artes, a apresentação final deveria assumir a forma de uma galeria de arte. Nesta galeria, os alunos seriam os guias e responsáveis por apresentar as suas obras às pessoas que a visitassem.

Neste sentido, a divulgação do projeto decorreu ao longo de dois dias. No primeiro, a galeria foi aberta à comunidade escolar, que pôde ser guiada pelas crianças na visita às obras. Este momento evidenciou o impacto positivo da aprendizagem contínua num ambiente descontraído, reforçando a importância da partilha de ideias, pois “a troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento” (Torres & Irala, 2014, p. 65). No segundo dia, a galeria abriu-se às famílias, permitindo-lhes vivenciar de perto o percurso artístico e educativo dos alunos (Figura 20).

Figura 20

Momento de divulgação à comunidade educativa – 1.ª CEB



O desenvolvimento do projeto procurou promover um crescimento holístico e significativo dos alunos, proporcionando experiências que incentivaram a expressão individual e o desenvolvimento artístico, mas também reforçaram laços de união no grupo. A entreaajuda e o sentido de pertença tornaram-se cada vez mais evidentes, com as crianças a reconhecerem o seu papel ativo na construção e partilha de conhecimento. Este percurso colaborativo não só contribuiu para o enriquecimento das aprendizagens individuais, como também fomentou uma atitude de respeito, escuta e valorização do outro, criando um ambiente propício ao florescimento de relações significativas e duradouras.

Assim, através de múltiplas experiências vividas no contexto do 1.º CEB, a mestranda procurou fomentar aprendizagens motivadoras e significativas, integrando diversas áreas do currículo com recurso a metodologias e estratégias ativas. As diferentes fases da I-A revelaram-se fundamentais para a planificação e concretização de práticas educativas intencionais, inclusivas e transformadoras, que contribuíram de forma decisiva para a construção da sua identidade profissional e pessoal.

METARREFLEXÃO

A concluir a sua etapa formativa, que culmina com a habilitação para a dupla docência na EPE e no 1.º CEB, a mestranda assume esta metarreflexão como um momento de balanço, mas também de projeção. O percurso vivido na PES revelou-se determinante para o seu crescimento pessoal e profissional, permitindo-lhe transformar a teoria em prática, o conhecimento em ação, e os desafios em oportunidades de aprendizagem.

A intervenção nos dois contextos educativos trouxe à mestranda uma perceção mais clara das semelhanças e diferenças entre os níveis, e, simultaneamente, reforçou a importância de uma transição educativa harmoniosa. Como afirmam Oliveira Martins et al. (2017), o perfil duplo potencia a compreensão do desenvolvimento da criança, favorecendo uma abordagem mais coesa e ajustada à continuidade educativa. Esta vivência permitiu-lhe desenvolver uma visão mais integrada da educação, reconhecendo a necessidade de respeitar os ritmos, as especificidades e os direitos de cada criança.

Durante todo o processo, a mestranda assumiu uma postura crítica e investigativa, sustentada pela I-A, cuja lógica cíclica de planificação, ação, observação e reflexão foi central para o reajuste e melhoria das suas práticas (Alarcão, 1996; Quadros-Flores, 2016). Esta abordagem foi essencial para responder, com intencionalidade pedagógica, às necessidades dos grupos e de cada criança em particular, promovendo práticas mais inclusivas, flexíveis e significativas.

Os desafios enfrentados foram diversos. A gestão do tempo e das planificações, a adaptação às rotinas de cada contexto, a resposta à heterogeneidade do grupo, colocaram à mestranda dificuldades que exigiram resiliência, empatia e capacidade de reajustar estratégias. Acresceu a dificuldade de acompanhar as orientações do professor cooperante no que dizia respeito à utilização dos manuais escolares, uma vez que estas estavam frequentemente alinhadas com uma abordagem mais tradicional de ensino, contrastando com princípios metodológicos mais ativos e centrados no aluno. Ainda assim, cada obstáculo traduziu-se num estímulo para repensar práticas e procurar soluções pedagógicas mais adequadas. A observação atenta, os registos sistemáticos e o diálogo constante com os diferentes intervenientes do processo educativo foram instrumentos fundamentais nesse caminho.

Ao longo da PES, a mestranda implementou projetos de intervenção sustentados na MTP, valorizando os interesses e as curiosidades das crianças, como defendem Katz et al. (1998). Através desta metodologia, as crianças assumiram um papel ativo no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. Esta experiência reforçou a importância de uma pedagogia participativa e centrada na criança, como sujeito de direitos, com voz e agência no seu percurso educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

O trabalho colaborativo destacou-se como um dos pilares fundamentais da sua formação. A partilha constante com a díade, os docentes cooperantes, as famílias e as supervisoras institucionais possibilitou a co-construção de práticas mais refletidas, integradoras e contextualizadas. Neste processo, o diálogo após a ação assumiu um papel essencial, permitindo a análise crítica das decisões pedagógicas e promovendo aprendizagens profissionais mais conscientes. Tal como sublinha Ponte (2008), o conhecimento profissional constrói-se em articulação com os outros, num processo contínuo de reconstrução do saber e da prática.

Também a UNESCO (2021) defende que “a cooperação e a colaboração devem ser ensinadas e praticadas de maneira apropriada em diferentes níveis e idades”, pois só assim a educação poderá construir “as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos a fim de transformar a si mesmos e ao mundo” (p. 58). Esta perspetiva fundamenta-se numa pedagogia da interdependência, onde aprender implica uma relação ativa com o mundo, reconhecendo-se a influência recíproca das ações entre todos os intervenientes. A colaboração e a reflexão conjunta tornam-se, assim, motores da inovação pedagógica e do desenvolvimento profissional, permitindo ao futuro docente assumir um papel ativo enquanto educador/professor reflexivo. Neste sentido, a formação revelou-se um espaço privilegiado para experienciar a escuta ativa, o questionamento construtivo e a valorização das diferentes perspetivas, contribuindo para uma identidade docente mais crítica, ética e comprometida com o bem comum.

A articulação entre a teoria e a prática revelou-se, para a mestranda, uma das dimensões mais marcantes da PES. Esta experiência permitiu-lhe compreender que ser docente não se limita

à aplicação de estratégias pré-definidas, mas exige uma constante análise do contexto e uma ação ajustada às realidades vividas. A profissional que pretende ser pauta-se por uma prática fundamentada, ética e transformadora, que valoriza a escuta ativa, a diferenciação pedagógica e o respeito pela singularidade de cada criança.

A formação inicial possibilitou-lhe consolidar um conjunto de competências pedagógicas, didáticas e sociais que considera essenciais para o exercício da profissão. No entanto, a mestranda reconhece que a identidade docente está em permanente construção e que a formação contínua se revela imprescindível numa sociedade em constante mudança (Nascimento, 2007). Neste sentido, pretende manter uma postura de permanente questionamento e evolução, ajustando as suas práticas às exigências dos contextos e às necessidades das crianças com quem trabalha.

A mestranda ambiciona ser uma educadora e professora capaz de criar ambientes educativos seguros, estimulantes e afetivos, onde cada criança possa crescer de forma integral. Pretende cultivar uma prática pedagógica que promova a autonomia, a cidadania e o pensamento crítico, numa lógica de participação ativa e de inclusão (Pacheco, 2001). Reconhece, ainda, que o papel do docente com perfil duplo é fundamental na articulação entre os dois níveis de ensino, contribuindo para uma transição tranquila, coerente e respeitadora dos tempos e necessidades das crianças (Flores et al., 2018).

Em síntese, a PES permitiu à mestranda transformar-se, não apenas enquanto futura docente, mas também enquanto pessoa. A experiência vivida, os desafios superados e os laços criados com crianças, famílias e profissionais, deixaram marcas profundas no seu percurso. Parte agora para o exercício da docência com uma bagagem cheia de aprendizagens, a consciência da sua responsabilidade e o compromisso de continuar a crescer ao serviço de uma educação mais humana, justa e transformadora.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: novas áreas curriculares* (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Abreu, M. (2004). *Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. As bases da educação* (pp.281- 291). Conselho Nacional de Educação.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora

Alarcão, I. (2010). *Profissionais reflexivos em educação*. São Paulo: Cortez. ISBN:978-852-4 90922-1

Alarcão, I., & Cunha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora

Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Questões atuais*. Lisboa: Relógio d'Água.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Edições Almedina.
<https://books.google.pt/books?id=-LktDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Mcgraw Hill.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Buoro, A. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Castro, T. G. & Rangel, M. (2004), *Prácticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidad y transiciones*. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 6.
- Cohen, L., & Manison, L. (1990). *Research Methods in Education*. Routledge, London.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspectivas para a ação pedagógica. Editora: ASA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. XIII(2). *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF
- Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para directores*. Direção-Geral da Reinserção e Serviços Prisionais, Departamento Sócio-Educativo.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar em Revista*, 213-230.
- Daniel, M. (2000). *A filosofia e as crianças*. Editora Nova Alexandria.

- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro. R., Chung, F., Geremek. B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen. R., Suhr. M,W., Nanzhao, Z (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Descombe, M. (1999). *The god reseach guide for small-scale social reseach*. Open University Press.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Egan, K. (1994). *A importância da fantasia: Repensar a educação* (M. J. da Costa e Silva, Trad.). Relógio D'Água. Obra original publicada em 1986.
- Esteves, M. (2007). *Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento*. In Conferência do Estado de S. Paulo. Campus de Araraquara.
https://www.researchgate.net/profile/Manuela_Esteves/publication/263963235_De_safios_do_levantamento_de_necessidades_formativas_dos_professores_na_socieda_de_do_conhecimento/links/0f31753c682c17ffce000000.pd
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581-600. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300013>
- Fernandes, D. (2009). *A importância das escolas*. *A Página da Educação*, (185), 84-85.
<http://hdl.handle.net/10451/5580>

- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Ferreira, C. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Ferreira, T. (2013). *O processo de Transição entre o JI Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis – um estudo de caso*. [Master's thesis, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/9037>
- Flores, P., Ribeiro, D. & Sá, S. (2018). *A importância da transição: da educação pré-escolar para o primeiro ciclo*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.). III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. <http://hdl.handle.net/10198/17373>
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (4. ed). estampa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*. Edições Pedagogo.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. de. (2010). *As artes no Jardim de Infância*. Ministério da Educação.
- Gomes, F., Fernandes, A., Rios, F., da Silva, M., & Bohrer, M. (2023). *Contribuições da inteligência artificial no contexto educativo*. *Revista Ilustração*, 4(2), 37-46. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.152>
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do movimento da escola moderna-propostas de pedagogia diferenciada*. Edições ECOPY.

- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M. y Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de formadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and childcare programs*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs (2nd ed.)*. HighScope Press.
- Jófili, Z. (2002). *Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola*. Educação: teorias e práticas, 2 (2), 191-208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing. <http://www.kaganonline.com>
- Katz, L. (2006). *Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância*.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leal, C., Morgado, J. C., & Silva, P. (2021). *Metodologias ativas em contextos educativos: Práticas diferenciadoras e inclusivas*. Porto Editora.
- Lemos, M. (2010). *As semelhanças, Diferenças e Contribuições de Piaget e Vygotsky para Formação Docente*. Faculdade Anhanguera de São Caetano.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martins, A. C. M. (2011). *A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71905/000880463.pdf?sequence=1>
- Martins, D., Paulo, L., Mendes, O., & Menino, H. (2019). Metodologia de Trabalho de Projeto no contexto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: estudo de caso numa turma de 1.º ano. In D. Alves, H. G. Pinto, I. Dias, M. Abreu & R. Gillain (Eds.), *Livro de Atas e Artigos da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 182-514). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação* Vol. 2 , 66-83.

- Micheletto, I. B., & Levandovski, A. R. (2008). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação Continuada*. (UENP, Ed.)
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>
- Moreira, S. M. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico - 1º Ciclo em Portugal*. Universidade de Santiago de Compostela - Faculdade de Ciencias da Educación.
- Morgado, J. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In *Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e Inovação*, 39-51. Centro de Investigação em Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/61194>
- Mouraz, A., & Monteiro, A. (2022). *Aprendizagem ativa e interdisciplinaridade em contextos educativos*. Edições Sílabo.
- Museu da Marioneta. (2011, julho 1-10). *O teatro de sombras na educação*. Museu da Marioneta. <https://www.museudamarioneta.pt/pt/evento/o-teatro-de-sombras-na-educacao/>
- Nascimento, M. (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (2) 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Neto, C. (2020a). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editora.
- Neto, C. (2020b). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 37–41.

- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. In *Actas do 9.º Congresso de Ciências da Educação – Universidade da Madeira*. SPCE.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação (2ª edição)*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J., (2007). Prefácio. In J.Oliveira-Formosinho, D.Lino, & S.Niza (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 70- 96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros-Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.
- Oliveira, M. (2017). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación*, (4), 11-15.
<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2230>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3.ª Ed.). Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Moraes Editores.

- Pinto, J. S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78838>
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional, *PNA*, 2 (4), 153-180.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1o Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 1o Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia Valcarcer, F. Tejedor (Eds.). *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429- 439). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10400.22/6328>
- Read, H. (1948). *Education through art*. Pantheon.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia dialogos* 5 (1), 35-46.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Em Livro de Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, pp. 324-333.
- Riscado, J. (2011). *Leitura e literacia emergente: A importância do livro e da leitura na educação de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1102>

- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Santos, A. O., Oliveira, G. S., & Junqueira, A. M. R. (2014). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: O construtivismo em questão. *Itinerarius Reflectionis*, 10 (2) <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>
- Santos, H., & Silva, M. J. (2022). *Módulo de formação de docentes - Educação Pré-Escolar: Enriquecimento dos contextos de aprendizagem para a infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2022/187-652f922bf4a1e71d8d906c83b84d3c68.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *CEDIC-Universidade Do Minho*, 2, 1–18.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência (Trad. C. Cancisso)*. Pioneira Thomson Learning.
- Silva, M. O. E. (2004). *Reflectir para (re) construir práticas*. In *Revista Lusófona da Educação*, 4, 51-60.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação de professores para o ensino da leitura. In *Cadernos de Formação de Professores*, pp. 51-64. Porto Editora / Universidade Católica Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1o ciclo da Educação Básica. *Exedra*, (1), 111-118.

- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*, Volume 1. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: música e artes plásticas*, Volume 3. Instituto Piaget.
- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2 (4), 11-24.
<https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tomlinson, C. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P. Torres, *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-93).
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf
- Valente, S. (2012). O trabalho cooperativo como estratégia de ensino e aprendizagem. *Revista de Educação e Cultura*, 22(3), 39-47.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2010). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr_ojeto_r.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente (Trad. J. S. Oliveira). Martins Fontes. *Obra original publicada em 1978.*

Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>

Wood, E. (2014). The Play-pedagogy Interface in Contemporary Debates. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 145–157). SAGE Publications Ltd.

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

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

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

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª Série n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

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

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

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais– 1.º ano ao 4.º ano. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

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

Direção-Geral da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Educação Física – 1.º ano. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática– 1.º ano. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018) Desafios sobre o desenvolvimento curricular [Boletim]. pp. 1-3. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/ocepe_epe.pdf

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Modalidades de avaliação*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

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

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. Diário da República, n.º 166, 1.ª Série-A de 30/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

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

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

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

UNESCO. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: destaques. Brasília.

UNESCO. (2021). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

União Europeia (2020). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, 1-40. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT>

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

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

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Soraia Santana Soares

