

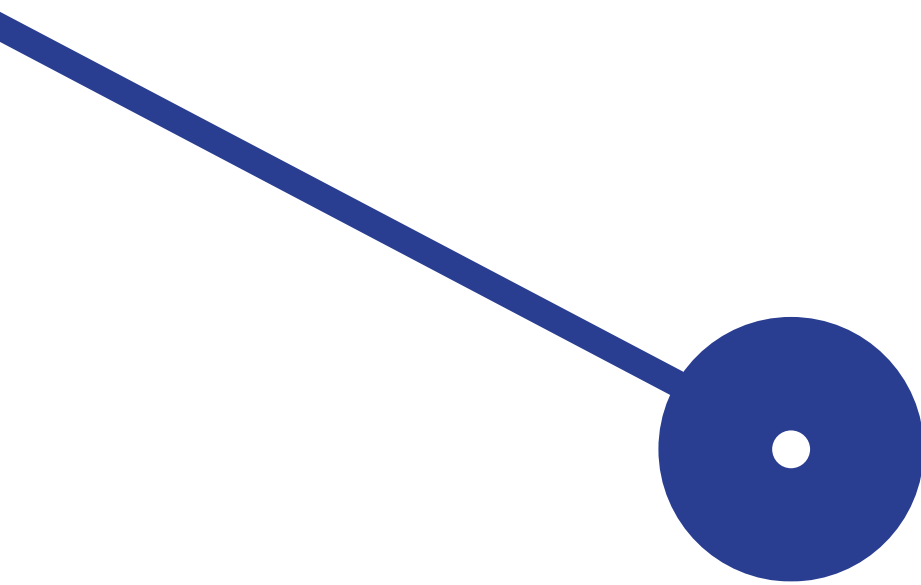
M

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

Relatório de Estágio

Gabriela Augusto Pessoa

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Gabriela Augusto Pessoa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

“Temos todo o tempo do mundo.”
– Renato Russo, in *Tempo Perdido*

AGRADECIMENTOS

O culminar de todos estes anos foi marcado por altos e baixos que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional. Este percurso, repleto de desafios e aprendizagens, não teria sido possível sem as pessoas certas ao meu lado. A todos os que me apoiaram e orientaram, de forma direta ou indireta, expresso a minha mais profunda gratidão.

A Deus e a Meishu-Sama, pela luz, proteção e por guiarem os meus passos, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais, por nunca deixarem este sonho morrer. Sempre acreditaram em mim e estiveram ao meu lado em todas as fases. Sei que, independentemente da profissão que escolhesse, teria sempre o vosso apoio incondicional. Mas todos sabíamos que a educação era a maior certeza da minha vida.

Às minhas irmãs, Juliane, Nicole e Ana Clara, por ouvirem as minhas frustrações e ideias, por me ajudarem quando os projetos eram grandes demais para duas mãos, pelos conselhos e por estarem sempre presentes. Tenho um orgulho imenso em cada uma de vocês, no que são e no que ainda hão-de ser. Que possamos continuar a celebrar juntas todas as conquistas.

Aos meus avós, que iniciaram este sonho comigo, mas partiram antes de o ver concretizado. Nesta pequena geração de professores e artistas, o vosso orgulho por mim era sempre evidente, independentemente do caminho que seguisse. Gostava de poder mostrar-vos tudo aquilo que alcancei e a pessoa em que me tornei. Sei que estariam muito orgulhosos e teriam mil ideias para me ajudar. Obrigada por tudo, de coração.

Às minhas amigas Martocas e Guida, obrigada por partilharem comigo esta paixão ao longo destes cinco anos. Pelas conversas, pelas frustrações, pelas noites de cinema, pelos dias de arte e por ouvirem com atenção tudo o que eu tinha para dizer. Agradeço muito por terem cruzado este caminho comigo. Espero que o futuro nos volte a juntar, agora como colegas de profissão.

À Lipa, a amizade surpresa deste mestrado e a minha futura colega de casa. Obrigada pelas chamadas, pelas conversas e pela tua positividade invejável. Juntas somos imparáveis e o nosso futuro será certamente brilhante.

À Mari, a minha amiga veterinária, amante de boas histórias, arte, música e jogos, cheia de conhecimento e claramente avessa à competição. Contigo sei que posso falar de tudo e ser compreendida de forma única. Obrigada pelo apoio nesta etapa. Falar contigo foi sempre uma forma de aliviar o peso dos dias. E aviso já: serás presença assídua nas minhas salas para partilhar tudo o que sabes.

A todos os professores e supervisoras institucionais que me acompanharam ao longo do percurso académico, o meu agradecimento sincero. Obrigada por me orientarem, por me inspirarem e por contribuírem para a bagagem tão rica que agora levo comigo.

À educadora cooperante e à professora cooperante, obrigada pelos conhecimentos partilhados, pela disponibilidade constante, pelas reflexões em torno da prática, pelo entusiasmo com que acolheram as minhas ideias e por terem criado ambientes tão humanos e acolhedores. Espaços que, sendo vossos, passaram também a ser um pouco meus.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, obrigada por me acolherem com tanto carinho e autenticidade. Levo-vos comigo para sempre. São vocês que dão verdadeiro sentido a tudo isto.

E por fim, mas não menos importante, a mim mesma. À menina de quatro anos que decidiu ser professora e nunca mais quis outra coisa. Que não desistiu, mesmo com tantos comentários negativos. Que manteve a cabeça erguida, lutou e deu sempre o melhor de si para concretizar este sonho de infância. Provaste ter muito mais capacidade do que julgavas.

Obrigada a todos. Sem cada um de vocês, nada disto teria sido possível.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório de estágio integra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conferindo habilitação profissional para o exercício de um perfil duplo docente. O percurso formativo desenvolvido no contexto da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada foi orientado pela metodologia de Investigação-Ação, integrando uma perspetiva socioconstrutivista que valorizou práticas centradas na criança, promotoras de aprendizagens significativas e de uma Educação Inclusiva. A intervenção pedagógica teve como referenciais as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Realizado em díade, o estágio decorreu em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando a importância do trabalho colaborativo entre pares e com a equipa pedagógica. A prática refletiu uma intencionalidade educativa sustentada na Metodologia de Trabalho de Projeto e na Aprendizagem Cooperativa, favorecendo o envolvimento ativo da criança na construção do conhecimento, bem como a articulação com as famílias e a comunidade, numa lógica de coeducação. A construção da identidade profissional foi alicerçada numa reflexão contínua, integrando teoria e prática numa lógica de desenvolvimento profissional. Este percurso evidenciou o papel transformador do docente enquanto agente mediador do conhecimento, da inclusão e da cidadania.

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

ABSTRACT

This internship report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, granting professional qualification for the exercise of a dual teaching profile. The training path developed within the curricular unit Supervised Educational Practice was guided by the Action Research methodology, within a socioconstructivist perspective that valued child-centred practices, promoting meaningful learning and Inclusive Education. The pedagogical intervention was grounded in the Curricular Guidelines for Pre-School Education, the Student Profile by the End of Compulsory Schooling, and the Essential Learning Outcomes. Carried out in dyad, the internship took place in both Pre-School and Primary Education settings, highlighting the importance of collaborative work among peers and with the teaching team. The practice reflected an educational intentionality based on the Project-Based Learning Methodology and Cooperative Learning, encouraging the active involvement of children in the construction of knowledge, as well as close cooperation with families and the community, within a co-education framework. The development of professional identity was anchored in continuous reflection, integrating theory and practice within a logic of professional growth. This journey highlighted the transformative role of the teacher as a mediating agent of knowledge, inclusion, and citizenship.

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

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Rotina geral do contexto de estágio em EPE	36
Figura 2 - Jogo de batimentos rítmicos.....	52
Figura 3 -Partitura não convencional da música "We Will Rock You".....	54
Figura 4 - Exploração da música "We Will Rock You"	55
Figura 5 - Exploração dos instrumentos.....	57
Figura 6 - Construção dos instrumentos.....	58
Figura 7 - Partitura da música "O Coelho Alberto"	61
Figura 8 - Salas utilizadas na "Cidade Zupi"	66
Figura 9 - Escuta do áudio de Baltazar	67
Figura 10 - "Laboratório Alienígena" e "Papeleria da Abi".....	68
Figura 11 - "Planetário Zupi" e "Fábrica Magnética".....	69
Figura 12 - "Ótica Multizupica"	70
Figura 13 - "Banca de Jornais Espaciais"	71
Figura 14 - "Telezupi".....	72
Figura 15 - "Correios Zupi"	73
Figura 16 - Apresentação do projeto "Os Zupis vão ao Espaço"	77

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CAA – Centros de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CM – Câmara Municipal

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEAE – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERFIL DUPLO	4
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	14
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	20
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	29
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	33
2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	40
2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.	48
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	48
3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	63
METAREFLEXÃO.....	78
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	87
ANEXOS.....	
APÊNDICES.....	

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto. Este documento tem como principal objetivo retratar os saberes teóricos, legais e práticos desenvolvidos ao longo do ano letivo, assumindo-se como uma etapa fundamental na formação da mestranda, numa perspetiva de consolidação das competências inerentes ao exercício de um perfil docente duplo, que abrange a intervenção pedagógica tanto na Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No desenvolvimento deste trabalho, foram rigorosamente respeitados os princípios éticos da investigação educativa, assegurando-se a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato de todos os participantes, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). As imagens incluídas foram criteriosamente selecionadas, garantindo o cuidado estético e a não identificação pessoal.

A PES constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, proporcionando a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação. Esta unidade curricular promove uma postura profissional reflexiva e investigativa, desenvolvendo competências de planificação, intervenção e avaliação, centradas na ação educativa. Neste contexto, destaca-se a relevância da metodologia de Investigação-Ação (I-A) como eixo estruturante do trabalho desenvolvido.

As práticas desenvolvidas foram fundamentadas em referenciais teóricos e legais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB. Estes documentos orientaram a construção de práticas centradas na criança e na promoção de aprendizagens significativas, equitativas e inclusivas.

O estágio decorreu em dois momentos distintos, respeitando a natureza da formação para um perfil de dupla valência: primeiramente, no contexto da EPE e, de seguida no 1.º CEB. A formação de base, adquirida na licenciatura, permitiu a consolidação de conhecimentos estruturantes, enquanto o mestrado proporcionou a sua articulação com a prática pedagógica. Esta formação integrada sustenta-se no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), que define os perfis profissionais e as exigências do exercício docente. A preparação para um perfil profissional abrangente possibilita uma atuação informada e integrada nos dois níveis de ensino, contribuindo para uma compreensão holística do desenvolvimento infantil e promovendo transições educativas mais harmoniosas.

A aprendizagem foi enriquecida pela interação com diversos intervenientes, nomeadamente o par pedagógico, os docentes cooperantes, as professoras supervisoras institucionais e, sobretudo, as crianças dos contextos de estágio. Esta partilha de experiências e saberes revelou-se essencial para o crescimento profissional da mestranda e para a construção de práticas educativas mais refletidas e significativas.

Este relatório organiza-se em três capítulos principais, com respetivos subcapítulos, sustentados por referenciais teóricos e pelas práticas observadas e desenvolvidas. No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos e legais da prática educativa, incluindo uma reflexão sobre o papel do educador/professor na atualidade e a análise das especificidades da EPE e do 1.º CEB. O segundo capítulo caracteriza a instituição cooperante e os contextos educativos, descrevendo os grupos de crianças, os espaços, as rotinas e os recursos, bem como os procedimentos metodológicos adotados. O Capítulo 3 incide sobre a descrição e análise crítica das práticas educativas desenvolvidas em cada valência, articulando-as com os referenciais teóricos.

Por fim, é apresentada a metarreflexão que compreende uma reflexão profunda sobre o processo formativo, as experiências vividas, as dificuldades sentidas, as aprendizagens significativas e as projeções para o futuro profissional. O relatório termina com a listagem das referências bibliográficas, elaborada de acordo com as normas da APA (7.ª edição).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo dedica-se ao enquadramento teórico e legal que sustenta a prática educativa no perfil duplo, que conjuga as funções de educador de infância e professor do 1.º CEB. Este regime jurídico visa assegurar a articulação curricular e a continuidade pedagógica entre dois níveis fundamentais da educação básica, promovendo uma formação integral e harmoniosa das crianças. A construção do perfil duplo permite ao docente mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais, orientando a sua atuação para uma prática reflexiva e significativa, centrada na criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

A PES assume aqui um papel central, ao fundamentar-se na planificação e avaliação adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens. Este processo visa promover uma educação inclusiva e equitativa, reforçando a construção conjunta de saberes profissionais através da investigação e da transformação das práticas pedagógicas. Como destacado no Decreto-Lei n.º 147/1997 (1997), tanto a EPE como o 1.º CEB exercem um impacto crucial no desenvolvimento equilibrado das crianças, no sucesso escolar e no envolvimento das famílias. Deste modo, esse processo valoriza o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria constante das práticas pedagógicas.

Neste contexto, é fundamental que o docente de perfil duplo domine os quadros teóricos, legais e conceptuais que orientam ambos os níveis educativos. Este domínio permite a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas, proporcionando às crianças experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

O capítulo encontra-se estruturado para, num primeiro momento, sublinhar a importância da educação e do papel do docente na promoção de aprendizagens significativas. Posteriormente, serão abordadas as especificidades da EPE e do 1.º CEB, destacando a articulação curricular e as metodologias que potenciam aprendizagens inclusivas e transformadoras, promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

1.1. EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERFIL DUPLO

A educação é amplamente reconhecida como um direito humano fundamental e desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos indivíduos e na promoção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Historicamente, tem sido objeto de reflexão e investigação constantes, adaptando-se às transformações sociais e culturais para atender às exigências de uma sociedade em permanente evolução. Este processo abrange aspetos como a organização escolar, os currículos, a formação de docentes e o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos, preparados para enfrentar os desafios do futuro (Mendes & Teixeira, 2011).

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação deve ser acessível a todos, ao longo de toda a vida, em contextos formais, não formais e informais. A aprendizagem ao longo da vida, conceito que abrange desde a infância até à idade adulta, visa capacitar os indivíduos com competências essenciais para o progresso social e para o bem-estar coletivo (Lisboa et al., 2016). Este princípio está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que visa promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos cidadãos. Estas medidas estabeleceram que a educação deve contribuir para o progresso social e para a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3068).

A educação transcende a simples transmissão de conhecimentos. Deve inspirar os indivíduos a reconhecerem a sua singularidade, a superarem desafios e a desenvolverem pensamento crítico e criatividade, promovendo assim o seu pleno potencial (Lisboa et al., 2016). De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro et al., 2017), a escola não deve ser apenas uma preparação para a vida em sociedade, mas um ponto de partida para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Assim, deve promover valores como solidariedade, justiça, tolerância e responsabilidade mútua, assumindo-se como um espaço de pertença onde as crianças se sintam importantes e integradas.

É neste quadro de princípios humanistas e inclusivos que se inscreve o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), que se afirma como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, orientando decisões curriculares, pedagógicas e organizacionais (Cardona et al., 2021). Este documento, de natureza abrangente, transversal e recursiva, estrutura-se em torno de princípios, valores e áreas de competência que articulam conhecimento, capacidades e atitudes, promovendo uma visão integrada do desenvolvimento dos alunos ao longo de todo o seu percurso educativo. O PASEO não se limita aos níveis finais da escolaridade, mas oferece orientações fundamentais desde os primeiros anos, reforçando o papel da EPE e do 1.º CEB na construção de alicerces sólidos para uma cidadania ativa, crítica e responsável (Oliveira-Martins et al., 2017; Cardona et al., 2021). A sua implementação implica o envolvimento de todos os agentes educativos e o compromisso com uma escola centrada no desenvolvimento integral das crianças e jovens, coerente com os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Neste contexto, a EPE é definida como a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento global da criança. Embora facultativa, complementa a ação educativa da família, promovendo a autonomia, liberdade e solidariedade (Lei n.º 5/1997, 1997). Já o 1.º CEB, universal e obrigatório, visa garantir o acesso à educação de todas as crianças, independentemente da sua origem social ou económica. Esta estrutura, consolidada pela LBSE (1986) e pela Lei n.º 85/2009 (2009), reflete o compromisso com a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e livres.

Embora o 1.º CEB constitua a primeira etapa obrigatória do sistema educativo, o Decreto-Lei n.º 147/1997 (1997) sublinha a crescente relevância da EPE no contexto das políticas educativas, sociais e económicas dos países da União Europeia. Este nível educativo tem vindo a ser amplamente reconhecido pelos seus impactos positivos no desenvolvimento integral das crianças. A EPE não só promove um crescimento equilibrado numa fase crítica da vida, como também contribui para o sucesso escolar, reduzindo as taxas de retenção e abandono, e fomenta uma socialização integrada. Adicionalmente, desempenha um papel essencial no fortalecimento do envolvimento das famílias, criando um ambiente de humanização e compreensão que permite identificar as capacidades e dificuldades das crianças, possibilitando uma orientação conjunta e

eficaz entre educadores e pais. Estas vivências iniciais, muitas vezes estruturadas em torno do brincar e do jogo lúdico, oferecem oportunidades de aprendizagem significativa, estabelecendo as bases para um percurso educativo sólido e bem-sucedido.

A educação assume-se, deste modo, como um instrumento transformador, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos para promover valores, atitudes e competências que capacitam crianças, jovens e adultos a participarem ativamente na construção de um futuro sustentável, democrático e inclusivo. Esta visão está presente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente no Objetivo 4, que sublinha a importância de uma educação equitativa, inclusiva e promotora de oportunidades ao longo da vida (BCSD Portugal, 2015). Sustentada por diversas teorias pedagógicas, a educação posiciona a criança como um agente ativo no seu processo de aprendizagem, destacando a relevância das experiências vividas e das interações sociais nesse contexto.

Jean Piaget, na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, argumenta que este ocorre em estágios sequenciais e invariáveis – sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal – caracterizados por níveis crescentes de sofisticação cognitiva. Este processo resulta de um ciclo contínuo de assimilação e acomodação, em que a criança interage com o meio, reorganizando as suas estruturas cognitivas e atingindo um equilíbrio (Piaget, 2012). Assim, Piaget considera a criança um agente ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de adaptar-se às experiências vividas e de construir o seu conhecimento de forma independente. Para além disso, Piaget destaca que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, salientando que a cooperação entre indivíduos pressupõe uma reciprocidade em que cada um é capaz de reconhecer e diferenciar o ponto de vista do outro. Este confronto de ideias promove a descentração e a reorganização do pensamento (Piaget, 2012).

Adicionalmente, Lev Vygotsky (1978) enfatiza que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, ocorrendo em contextos sociais mediados por adultos e pares. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), central na sua teoria, evidencia que, com apoio adequado, a criança é capaz de realizar tarefas que ainda não conseguiria autonomamente, promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Como refere o autor, “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1978, p.

83). A linguagem surge, nesta perspectiva, como um instrumento essencial de mediação entre o indivíduo e o ambiente, desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento. Como o autor afirma, “a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento internos que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas no seu ambiente e em cooperação com os seus pares” (Vygotsky, 1978, p. 86). A interação social constitui, assim, o núcleo das aprendizagens significativas, permitindo à criança explorar e expandir as suas capacidades através da mediação cultural e social.

Jerome Bruner (1996) complementa as abordagens de Piaget (2012) e Vygotsky (1978) ao destacar o papel crucial do adulto enquanto “andaime” no processo de aprendizagem. Este suporte estruturado, mas não intrusivo, deve permitir à criança explorar e interpretar o mundo de forma autónoma, fomentando a sua capacidade de reflexão e ação. A interação entre adulto e criança assume, nesta perspectiva, um carácter dialógico e desafiador, integrando materiais educativos cuidadosamente selecionados, de modo a enriquecer as aprendizagens e a promover uma construção significativa do conhecimento. Como refere o autor, “a aprendizagem (...) é um processo interativo, no qual as pessoas aprendem umas com as outras, e não apenas por demonstração ou transmissão” (Bruner, 1996, p. 22). Além disso, Bruner atribui uma importância central ao jogo e à narrativa, reconhecendo-os como ferramentas essenciais para a exploração do ambiente e para a construção de significados e convenções sociais, permitindo à criança estabelecer conexões entre as suas experiências e o contexto sociocultural.

Estas diferentes teorias pedagógicas convergem na visão da criança como protagonista do seu processo educativo, destacando a sua participação ativa na construção do conhecimento. Piaget sublinha a interação da criança com o ambiente como o motor para reorganizar as suas estruturas cognitivas, num processo contínuo de assimilação e acomodação (Piaget, 2012). Vygotsky enfatiza o papel determinante da interação social e da linguagem, ferramentas mediadoras que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e permitem a construção colaborativa do conhecimento (Vygotsky, 1978). Por sua vez, Bruner reforça o papel do jogo e da narrativa como meios de exploração e interpretação do mundo, enquanto valoriza a mediação cultural e a relevância do contexto educativo (Bruner, 1996).

Essas abordagens teóricas encontram suporte nos documentos orientadores da educação em Portugal, como as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Ambos os documentos encontram-se alinhados pelos princípios defendidos, reconhecendo a criança como agente ativo no seu processo educativo. Subjazem a estas diretrizes a promoção de metodologias pedagógicas que favoreçam a construção de projetos de aprendizagem, proporcionando uma abordagem integradora e significativa. Estas práticas pedagógicas não só desenvolvem competências cognitivas, sociais e emocionais, mas também asseguram a inclusão e o respeito pela diversidade, fundamentais para a equidade no ambiente educativo.

No plano organizacional, a monodocência e a articulação curricular constituem elementos estruturantes da EPE e do 1.º CEB, assegurando a continuidade e a coesão pedagógica. A LBSE (1986) estabelece que os ciclos de ensino devem complementar, aprofundar e alargar os conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores, promovendo uma unidade global no percurso educativo (Lei n.º 46/1986, 1986). Neste contexto, Roldão (2008) salienta que uma transição eficaz entre ciclos educativos depende de uma estreita colaboração entre educadores e professores, valorizando as experiências prévias das crianças e estabelecendo estratégias de articulação curricular que assegurem uma organização sequenciada dos saberes.

A articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é um princípio essencial para garantir uma continuidade pedagógica coerente e adaptada ao desenvolvimento das crianças e aos seus ritmos de aprendizagem. Como sublinha João Costa no preâmbulo das OCEPE (2016), “só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (p. 4). Este período inicial é decisivo para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e para a construção de atitudes e valores que sustentam o sucesso escolar e a cidadania ativa. A articulação curricular, ao promover uma abordagem integrada do processo educativo, inclui práticas pedagógicas dinâmicas e metodologias ativas. Na EPE, as crianças são frequentemente envolvidas em atividades que incentivam a autonomia, como a planificação do seu dia e a participação em projetos, práticas que podem inspirar outros níveis educativos subsequentes. João Costa (2016) refere ainda que uma EPE de qualidade constitui um preditor fundamental do sucesso escolar e da qualidade de vida futura (Lopes da Silva et al, 2016, p. 4). Assim, a articulação curricular não se limita a organizar

saberes sequenciados, mas também a fomentar aprendizagens significativas que promovam a autonomia, a criatividade e a socialização.

Paralelamente, a monodocência, característica da EPE e do 1.º CEB, desempenha um papel central na organização pedagógica destes níveis educativos. Este modelo atribui a um único docente a responsabilidade integral pelo processo educativo de um grupo de crianças, permitindo o estabelecimento de uma relação próxima e afetiva. Tal proximidade é fundamental para conhecer as características individuais dos alunos, ajustando as estratégias pedagógicas às suas necessidades e promovendo um desenvolvimento global. Formosinho (1998) destaca que a monodocência exige polivalência curricular e continuidade pedagógica, idealmente com o mesmo professor a acompanhar o grupo ao longo da escolaridade básica. Este acompanhamento contribui para uma avaliação mais precisa do percurso escolar e para a adequação das práticas educativas às necessidades específicas das crianças.

Contudo, a monodocência enfrenta desafios, como a mobilidade docente, que pode comprometer a continuidade das relações interpessoais entre professor, alunos e comunidade educativa (Formosinho, 1998). Ainda assim, o professor do 1.º CEB é considerado um especialista na integração e no tratamento abrangente das aprendizagens fundamentais. Segundo Cruz e Neto (2012), o professor do 1.º CEB deve possuir uma compreensão sólida dos princípios essenciais de cada área do saber, assumindo um papel integrador que lhe permita articular os conteúdos de forma coerente e significativa. Mais do que dominar uma disciplina em profundidade, espera-se que promova uma abordagem global das aprendizagens, valorizando as conexões entre elas e contribuindo para a formação integral dos alunos.

Deste modo, a identidade profissional do docente e as suas competências constituem pilares fundamentais para assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Os educadores de infância e professores do 1.º CEB devem desempenhar o papel de mediadores e facilitadores, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e garantindo a sua inclusão social (Amaral, et al., 1996). Este papel é sustentado pela LBSE, que define como objetivo central da prática educativa a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos, capazes de contribuir para o progresso da sociedade (Lei n.º 46/1986, 1986).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) complementa esta visão ao definir três dimensões essenciais do perfil docente. A dimensão profissional, social e ética sublinha o respeito pela diversidade e a promoção de valores. A dimensão de ensino e aprendizagem valoriza a utilização de metodologias inovadoras e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por fim, a dimensão de participação na comunidade escolar reforça a colaboração entre os diferentes agentes educativos. Estas dimensões evidenciam a necessidade de uma formação contínua e de uma reflexão crítica por parte dos docentes, capacitando-os para responder aos desafios de um sistema

Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) assume especial relevância ao estabelecer o regime jurídico da formação e qualificação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário. Uma das alterações significativas consistiu na ampliação da duração dos mestrados em EPE e em Ensino do 1.º CEB, que passaram de dois para três semestres. Também o mestrado conjunto em EPE e 1.º CEB foi alargado para quatro semestres, duração que passou a aplicar-se igualmente aos restantes mestrados em educação. Estas mudanças visam assegurar uma formação mais sólida, coerente e articulada, reforçando o papel dos docentes na promoção de percursos educativos contínuos e integrados. O diploma valoriza igualmente o perfil duplo de docência, já reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), sublinhando a necessidade de formar profissionais reflexivos e preparados para garantir a transição e articulação entre níveis de ensino. educativo em constante transformação.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes incluem competências, conhecimentos e atitudes que são mobilizados no exercício da prática pedagógica, permitindo aos professores adaptarem-se às diferentes realidades do contexto educativo. Nóvoa (2019) destaca que o desenvolvimento profissional docente exige não só a interação com as condições concretas da profissão, mas também a construção de uma identidade profissional através de um trabalho contínuo de reflexão e de colaboração com os outros professores. Esta dimensão coletiva e reflexiva da profissão reforça a importância de ambientes de formação que promovam a entreajuda e a partilha de saberes, enriquecendo as práticas pedagógicas (Damiani, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) representa uma abordagem pedagógica que favorece precisamente esse desenvolvimento colaborativo através de uma aprendizagem holística, ativa e reflexiva, sendo aplicável a diferentes níveis educativos. Proposta por John Dewey e William Killpatrick, esta metodologia centra-se na resolução de problemas reais e contextualizados, permitindo um estudo aprofundado de temas que despertam o interesse das crianças. Esta abordagem, de carácter socioconstrutivista, coloca os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, promovendo competências essenciais como comunicação, gestão de conflitos, tomada de decisões, avaliação e o "aprender fazendo" (Katz & Chard, 1997, Rangel & Gonçalves, 2011, citados em Vasconcelos et al., 2012).

A MTP organiza-se em quatro etapas fundamentais: a definição do problema ou questões, onde se identificam temas relevantes e levantam-se conhecimentos prévios; a planificação e desenvolvimento do trabalho, que envolve a organização de ideias e recursos; a execução, que consiste na pesquisa e na realização de atividades práticas; e, finalmente, a divulgação e avaliação, onde se reflete sobre os conhecimentos adquiridos e se socializam os resultados (Vasconcelos et al., 2011). Estas fases são dinâmicas e interligadas, adaptando-se às necessidades das crianças, o que garante uma aprendizagem contínua e significativa. Dewey (1968) enfatiza que, na MTP, o percurso reflexivo é mais importante do que o objetivo final, pois é através dele que se constrói o conhecimento (Amaral et al., 1996).

O papel do docente na MTP é central, sendo responsável por organizar, orientar e mediar o processo educativo. Este deve adotar uma postura reflexiva e promotora de autonomia, ajustando as atividades às necessidades e motivações das crianças (Amaral et al., 1996). Assim, a MTP contribui diretamente para os princípios de uma educação inclusiva, tal como definido no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que reforça a equidade e o sucesso educativo de todas as crianças. Ao promover a gestão flexível do currículo e integrar diferentes áreas do saber, a MTP alinha-se também com o Despacho n.º 6944-A/2018 (2018) e o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que sublinham a importância de um planeamento centrado nas especificidades dos alunos.

Particularmente relevante na EPE e no 1.º CEB, a MTP articula competências cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a cooperação e o trabalho em equipa. Para Dewey (1968, citado por

Amaral et al., 1996), esta metodologia não só incentiva a autonomia intelectual, como também fomenta a reflexão e a avaliação, enquanto Arfwedson (1978, citado por Amaral et al., 1996) destaca que projetos centrados em problemas reais aumentam o envolvimento e a autonomia dos alunos, permitindo-lhes aprofundar o conhecimento e desenvolver a personalidade.

A integração das TIC nas práticas educativas complementa esta abordagem, representando uma ferramenta indispensável para a inovação no ensino. Num mundo em constante transformação, as TIC permitem dinamizar o processo de aprendizagem, ampliando o acesso a recursos e promovendo a criatividade (Lisboa et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, a sua implementação eficaz exige uma renovação metodológica e a capacitação contínua dos educadores, como destacado por Marta (2017), que demonstrou o impacto positivo de práticas pedagógicas interativas com TIC na EPE. Estas práticas não só promovem aprendizagens significativas, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências como cooperação, entreajuda e cidadania ativa (Marta, 2017).

Paralelamente, a diferenciação pedagógica destaca-se como uma estratégia essencial para responder à diversidade presente nas salas de aula, assegurando uma educação inclusiva e equitativa. Esta abordagem reconhece os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, exigindo práticas flexíveis que ajustem conteúdos, processos e produtos às suas necessidades individuais (Tomlinson, 2008; Clérigo et al., 2017). A diferenciação pedagógica é, assim, uma prática que respeita a diversidade, promovendo o sucesso escolar e evitando desigualdades, como defendido pela LBSE (1986) e pela Declaração de Salamanca (1994), “que reconhece que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Clérigo et al., 2017, p.107).

Além disso, a gestão pedagógica do espaço, dos materiais e do tempo é indispensável para implementar eficazmente a diferenciação pedagógica. Espaços acessíveis e inclusivos, materiais variados e planeamento do tempo adequado ao ritmo de cada aluno são elementos que favorecem a aprendizagem colaborativa e significativa (Pereira 2013, citado por Clérigo et al., 2017). Contudo, a implementação desta abordagem enfrenta desafios, como apontado por Clérigo et al., (2017), que sublinham a necessidade de formação contínua para capacitar os docentes a observar, refletir e ajustar as suas práticas, promovendo a inclusão e o sucesso escolar.

Neste processo, a colaboração entre a escola e a família desempenha um papel essencial, exigindo uma relação de cooperação orientada para o desenvolvimento global da criança. De acordo com Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano resulta de interações recíprocas entre o indivíduo e os múltiplos contextos em que está inserido, como a família, a escola e a comunidade. Esses contextos constituem sistemas interligados, como o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema, cuja qualidade das relações influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Neste cenário, a articulação entre família, escola e comunidade configura-se como um elemento-chave para garantir a continuidade das aprendizagens e promover o sucesso escolar, conforme estabelece o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

Para que esta colaboração seja eficaz, é indispensável estabelecer uma relação de confiança e parceria entre a família e a escola. Como salientam Mata e Pedro (2021), este vínculo permite que a instituição educativa compreenda melhor o contexto familiar e, assim, adapte as suas respostas às necessidades individuais de cada criança. Além disso, a participação ativa das famílias no processo educativo reforça a ligação entre os contextos escolares e domésticos, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Dentro deste quadro, as transições educativas, representam momentos cruciais no percurso escolar. Estas mudanças, que podem ser horizontais, como a passagem diária da casa para a escola, ou verticais, relacionadas com a progressão entre ciclos educativos, requerem ajustamentos significativos nas crianças, influenciando o seu comportamento e atitude perante novas experiências (Lopes da Silva et al., 2016). A forma como estas transições são vivenciadas pode ter um impacto determinante na forma como as crianças enfrentam mudanças futuras, exigindo, por isso, um acompanhamento cuidadoso e colaborativo.

A transição específica da EPE para o 1.º CEB constitui um desafio significativo, devendo ser planeada intencionalmente e estruturada para evitar regressões no percurso educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Este processo deve respeitar as aprendizagens e competências já adquiridas na EPE, promovendo uma continuidade pedagógica que garanta a integração das crianças no novo contexto escolar. Para isso, é fundamental uma articulação eficaz entre os educadores de infância

e os professores do 1.º CEB, de modo a alinhar práticas pedagógicas e partilhar informações sobre o percurso de cada criança.

O sucesso desta transição depende de estratégias cuidadosamente planificadas que minimizem as dificuldades e promovam uma adaptação positiva. O contacto prévio com as famílias e a colaboração entre os educadores de ambos os níveis educativos são práticas fundamentais para assegurar um acolhimento personalizado. Atividades como visitas à escola do 1.º CEB ou projetos conjuntos entre crianças dos dois ciclos ajudam a familiarizar os alunos com o novo ambiente e a reduzir a ansiedade associada à mudança (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente, estratégias como a entrada progressiva, o acolhimento individualizado e a participação de crianças mais velhas podem facilitar a integração e o desenvolvimento de autonomia e confiança nas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Estas práticas são tanto mais eficazes quanto mais envolverem todos os agentes educativos, incluindo as famílias, que desempenham um papel ativo e determinante neste processo. A flexibilidade e sensibilidade dos educadores, associadas à participação colaborativa das famílias, asseguram que as transições educativas sejam vividas como um processo contínuo e harmonioso, respeitando as aprendizagens anteriores e promovendo um percurso educativo coeso (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2.ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE assume um papel central e insubstituível no desenvolvimento humano e social, sendo amplamente reconhecida como uma etapa fundamental no processo educativo. De acordo com João Costa, no prefácio das OCEPE (2016), "apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial" (p. 4). Este nível educativo é definido em Portugal como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Lei n.º 5/1997, 1997, p. 670), abrangendo crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória. Embora facultativa, a EPE é essencial para a formação integral da criança, promovendo aprendizagens significativas, o desenvolvimento equilibrado e a socialização, bem como o sucesso educativo.

A LBSE (1986) e o Decreto-Lei n.º 147/1997 (1997) conferem à EPE o estatuto de direito fundamental assegurado pelo Estado, reforçando a sua importância no desenvolvimento global da criança. Este reconhecimento reflete uma visão holística da educação, na qual a EPE não se limita a preparar as crianças para o ensino obrigatório, mas contribui para a formação de cidadãos autónomos, livres e solidários. Como referido no Decreto-Lei n.º 147/1997 (1997), a EPE desempenha um papel crucial ao facilitar o desenvolvimento equilibrado numa idade decisiva, garantindo uma escolarização bem-sucedida, reduzindo as retenções e o abandono escolar, e promovendo a integração social das crianças.

A colaboração entre a EPE e a família emerge como um dos pilares essenciais deste nível educativo. Conforme a LBSE (1986), essa parceria visa assegurar o bem-estar emocional das crianças, fomentar a sua sociabilidade e proporcionar um ambiente educativo seguro. Formosinho e Sarmiento (2000), citadas por Sarmiento e Silva (2017), destacam que a EPE não é apenas uma etapa educativa, mas também um apoio social às famílias, respondendo simultaneamente às necessidades das crianças e dos seus cuidadores. Lopes da Silva et al. (2016) reforçam que essa colaboração é indispensável para criar um ambiente coeso, onde as aprendizagens e o bem-estar das crianças sejam valorizados de forma integrada. Assim, a cooperação entre educadores e famílias possibilita a construção de um ambiente educativo que valoriza as experiências e necessidades das crianças, promovendo uma relação que contribui para o seu desenvolvimento integral.

As práticas pedagógicas na EPE estão orientadas pelas OCEPE, que sublinham a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo este documento, "o desenvolvimento da criança é influenciado pela interação entre a maturação biológica e as experiências do meio físico e social" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 7). Este princípio enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos interligados, especialmente nas fases iniciais de crescimento, sendo determinante o papel das interações que a criança estabelece, não apenas com o seu ambiente imediato, mas também com as práticas pedagógicas e a ação educativa da família.

Um dos pilares fundamentais das OCEPE é o reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo educativo. De acordo com o documento, "a criança é um sujeito ativo na sua

aprendizagem, reconhecendo os seus direitos de cidadania" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Este reconhecimento implica que o educador valorize as ideias, opiniões e saberes prévios das crianças, promovendo um ambiente que estimule a sua autonomia e participação no processo de construção do conhecimento. Além disso, as OCEPE sublinham que o acesso à educação deve basear-se na igualdade de oportunidades e no respeito pela diversidade, defendendo práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades individuais de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

A intencionalidade educativa, conforme descrito pelas OCEPE, é outro elemento central na EPE. Este conceito refere-se à capacidade do educador de refletir sobre as suas conceções e práticas pedagógicas, ajustando o currículo de forma flexível às necessidades do contexto educativo e das crianças. Conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), é responsabilidade do educador "da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (p. 5572). Sarmiento e Silva (2017) complementam esta visão ao salientar que o educador deve selecionar e organizar os espaços e materiais de forma a proporcionar experiências educativas diversificadas e significativas.

A avaliação formativa surge como uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica na EPE, sendo definida pelas OCEPE (2016) como um processo contínuo e reflexivo que visa ajustar o planeamento educativo e acompanhar o progresso individual das crianças. Este modelo, não classificatório nem comparativo, documenta o progresso das crianças e fomenta aprendizagens significativas e inclusivas. A avaliação formativa está, assim, alinhada com o princípio de aprendizagem ao longo da vida, promovendo a construção de conhecimentos de forma integrada e contínua, o que reforça o papel do educador como facilitador da aprendizagem. Conforme destacado pelas OCEPE, "o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 7), sublinhando a importância de uma prática pedagógica que valorize o potencial de cada criança.

O brincar ocupa um papel central na EPE, sendo amplamente reconhecido como um meio essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Sarmiento

e Silva (2017), ao brincar, a criança estimula a inteligência, liberta a imaginação e desenvolve a criatividade, enquanto exercita a concentração e a atenção para diversas situações do cotidiano. Para Teles (1997), citado por Sarmiento e Silva (2017), "a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se" (p. 42). Este processo permite à criança estabelecer conexões com o meio envolvente, enquanto descobre as suas capacidades e potencialidades.

As OCEPE (2016) reforçam que o brincar é mais do que uma forma de expressão e aprendizagem: é um direito fundamental da criança e um eixo estruturante da prática pedagógica. Cabe ao educador criar condições para que as brincadeiras promovam a socialização, a criatividade e o desenvolvimento integral, respeitando os ritmos e interesses individuais de cada criança. Através do brincar, a criança explora, organiza e reinterpreta a realidade, desenvolvendo capacidades como a criatividade, a memória, a imaginação e a autonomia. Ao mesmo tempo, experimenta papéis sociais, compreende regras e amadurece as suas competências de interação.

Neste âmbito, é essencial assegurar tempos e espaços destinados ao brincar, uma vez que o cerceamento dessas oportunidades em detrimento de atividades consideradas "sérias" compromete o direito da criança à vivência plena da infância. Ao negar o brincar, negam-se também as possibilidades de a criança desenvolver-se integralmente através desta atividade essencial.

O currículo da EPE organiza-se em três áreas principais que, apesar de distintas, são trabalhadas de forma integrada e globalizante: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação (que inclui a Educação Física, a Educação Artística, a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, e a Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Este modelo curricular promove um percurso educativo que valoriza a diversidade de experiências e fomenta aprendizagens significativas num ambiente pedagógico flexível e ajustado às necessidades das crianças.

As áreas de conteúdo não se limitam à transmissão de conhecimentos; abrangem igualmente atitudes, disposições e saberes-fazer, permitindo às crianças aprender de forma significativa e aplicar o aprendido em situações quotidianas. Esta abordagem integrada reflete uma perspetiva

holística da aprendizagem, onde o brincar se destaca como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Como sublinham as OCEPE, "o brincar deve ser considerado uma atividade fundamental para a aprendizagem, sendo o meio mais significativo de expressão das crianças" (Lopes da Silva et al., 2016 p. 16).

Portanto, o educador tem um papel essencial na integração das áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens ativas, contínuas e significativas (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Este compromisso com uma prática pedagógica holística garante às crianças o acesso a um ambiente educativo enriquecedor, no qual o brincar é reconhecido como a base para o seu desenvolvimento integral e para a construção de significados que lhes permitem interagir e compreender o mundo que as rodeia.

Deste modo, durante a PES, foram consideradas diversas abordagens pedagógicas, nomeadamente os modelos de High/Scope, de Maria Montessori e do Movimento da Escola Moderna (MEM), visando enriquecer as práticas educativas e adaptá-las às necessidades das crianças.

A abordagem High/Scope, criada nos Estados Unidos por David Weikart na década de 1960, baseia-se nos princípios construtivistas de Jean Piaget e na educação progressiva de John Dewey (Lira & Haddad, 2020). Este modelo coloca a criança no centro do processo educativo, enfatizando que a aprendizagem ativa, resultante da interação com objetos, pessoas e ideias, é essencial para a construção do conhecimento (Hohmann & Weikart, 2009). A criança é vista como agente principal da sua aprendizagem, sendo crucial a criação de um ambiente que incentive a exploração através de áreas de interesse definidas, como blocos, artes e música. A interação positiva entre adultos e crianças é valorizada como indispensável para a aprendizagem, sendo a rotina diária estruturada em torno do planeamento, ação e reflexão (P-A-R). A avaliação, contínua e baseada na observação sistemática, permite aos educadores ajustar as práticas às necessidades e interesses individuais das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

O Método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori, assenta nos princípios de liberdade, atividade e individualidade, com o objetivo de proporcionar uma educação integral que prepare a criança para os desafios da vida. A liberdade é entendida como a criação de um ambiente que

permita à criança desenvolver a sua personalidade de forma espontânea e expressar as suas necessidades reais, dentro de limites que asseguram o bem-estar coletivo. A atividade constitui o motor da aprendizagem, possibilitando à criança construir conhecimento de forma prática e significativa, promovendo o seu desenvolvimento integral e autonomia (Röhrs, 2010). O respeito pela individualidade permite que cada criança evolua ao seu ritmo, de acordo com as suas características pessoais. O educador desempenha o papel de guia, respeitando o ritmo da criança e proporcionando um ambiente de aprendizagem cuidadosamente preparado para favorecer a independência e experiências sensoriais fundamentais para o desenvolvimento integral. Este método educativo promove a formação de indivíduos autónomos, criativos e preparados para contribuir positivamente para a sociedade (Röhrs, 2010).

O MEM, segundo Serralha (2009), valoriza a participação ativa dos professores e das crianças, enfatizando a cooperação e a partilha de saberes. Baseado nas ideias de Vygotsky, este modelo defende que o conhecimento é construído através de interações sociais, considerando a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. A gestão democrática do ambiente educativo, sustentada pela solidariedade e inclusão, incentiva a participação ativa de todos na gestão curricular. A criação de regras de convivência e a gestão cooperada de conflitos promovem um clima de justiça e igualdade (Serralha, 2007). O educador deve compreender o nível de desenvolvimento das crianças, promover a ZDP e utilizar instrumentos como o mapa de presenças e o mapa das atividades para orientar o processo educativo, favorecendo o desenvolvimento sociomoral e cognitivo (Serralha, 2009).

Embora distintos, estes modelos pedagógicos partilham princípios construtivistas e destacam a importância de um ambiente educativo que valorize a participação ativa das crianças e promova aprendizagens significativas. A integração destas abordagens na prática pedagógica visa assegurar um equilíbrio entre aprendizagem, bem-estar emocional e desenvolvimento integral, cabendo ao educador refletir continuamente sobre as suas práticas e promover experiências significativas que respeitem a diversidade e potenciem o pleno desenvolvimento de cada criança.

Em suma, a EPE constitui uma etapa essencial na construção do percurso educativo das crianças, promovendo o seu desenvolvimento global através de práticas pedagógicas intencionais, integradas e centradas na criança enquanto sujeito ativo da aprendizagem. A valorização do

brincar, da avaliação formativa, da colaboração com as famílias e da diversidade de experiências educativas reflete uma perspetiva holística da educação, sustentada num currículo flexível e inclusivo.

1.3.ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB constitui a etapa inicial da escolaridade obrigatória em Portugal, sendo destinado a crianças com cinco ou mais anos de idade. Encontra-se regulado pela LBSE (Lei n.º 46/1986, 1986), que o define como universal, obrigatório e gratuito, com uma duração de quatro anos. Estas características asseguram o acesso equitativo à educação e refletem a função social do ensino enquanto direito fundamental.

A organização pedagógica do 1.º CEB assenta no modelo de monodocência, no qual um único professor é responsável pela generalidade das áreas curriculares “um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3070). Este regime favorece a continuidade pedagógica, a estabilidade emocional das crianças e uma relação educativa mais próxima. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), cabe ao professor do 1.º CEB planear, conduzir e avaliar o processo de ensino, tendo em consideração as características específicas de cada situação educativa. Este processo deve atender à diversidade dos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seus conhecimentos prévios, competências e experiências individuais.

Enquanto direito consagrado e assegurado como serviço público, o ensino configura-se como um espaço de interação formalizada, no qual se concretizam direitos educativos e se promovem aprendizagens significativas em contextos regulados e orientados por intencionalidade pedagógica (Lei n.º 46/1986, 1986).

Estes pressupostos normativos sustentam uma conceção curricular centrada no desenvolvimento integral dos alunos, orientada por valores de equidade, inclusão e participação ativa. Neste quadro, o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) constitui o referencial de base para a ação educativa, definindo as competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso, numa lógica de continuidade, transversalidade e progressiva complexidade. Ao

articular valores, princípios e áreas de competência, o PASEO orienta a construção de percursos de aprendizagem significativos, alinhados com os desafios da contemporaneidade.

Complementarmente, as AE operacionalizam o currículo, identificando os saberes nucleares a desenvolver em cada área disciplinar. Representam um referencial comum que assegura equidade no acesso ao conhecimento, enquanto permitem a sua adequação a diferentes ritmos e contextos de aprendizagem. Em articulação com o PASEO, as AE promovem abordagens integradas, interdisciplinares e centradas no aluno.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, reforça esta lógica, reconhecendo a diversidade como um valor e garantindo a participação de todos os alunos. Através da mobilização de medidas universais, seletivas e adicionais, visa-se a construção de ambientes flexíveis e responsivos às necessidades individuais, favorecendo a aprendizagem e o bem-estar de cada criança.

Neste enquadramento, a Educação para a Cidadania adquire um papel estruturante, assumindo-se como dimensão transversal do currículo. A ENEC (2017) define os domínios prioritários e orienta a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, promovendo a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos. Esta abordagem articula-se com os referenciais anteriores e com compromissos internacionais como os ODS e a Educação para a Cidadania Global, assumindo particular relevância desde os primeiros anos de escolaridade (Monteiro et al., 2017).

Nesta perspetiva, o currículo assume-se como o núcleo da ação educativa, pois concretiza as finalidades da escola e os princípios que orientam a educação numa dada sociedade. Como sublinha Roldão (2006), “o currículo é sobretudo e principalmente aquilo que os professores fizerem dele” (p. 21), o que evidencia a sua natureza dinâmica e contextual, moldada pelas decisões pedagógicas dos agentes educativos.

Num contexto em constante mudança, os currículos enfrentam desafios significativos, como a articulação entre saberes escolares e experiências de vida, a valorização de metodologias ativas e cooperativas, e a resposta à diversidade de percursos dos alunos. Assim, o currículo ultrapassa

a mera organização de conteúdos disciplinares, assumindo uma dimensão formativa que integra valores, competências e saberes fundamentais à construção de uma cidadania plena (Roldão, 2006).

No 1.º CEB, o currículo estrutura-se em várias áreas de frequência obrigatória, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, bem como em componentes como o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Estas componentes, organizadas por ano de escolaridade, têm como objetivo garantir a progressão, a integração e a relevância das aprendizagens, promovendo uma formação de base sólida e articulada.

Importa destacar que a componente de Cidadania e Desenvolvimento, embora não constitua uma disciplina autónoma, é transversal a todas as áreas curriculares e desempenha um papel estruturante na formação de atitudes, valores e comportamentos democráticos.

O currículo foi ainda reforçado com a introdução obrigatória da disciplina de Inglês no 3.º e 4.º anos de escolaridade, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014). Esta medida visa ampliar o leque de competências dos alunos, promovendo o multilinguismo e a abertura à diversidade cultural desde os primeiros anos.

A matriz curricular do 1.º CEB, conforme a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014), procura garantir o equilíbrio entre as diferentes áreas do saber. Nos 1.º e 2.º anos, destacam-se as disciplinas de Português e Matemática, com um mínimo de sete horas semanais cada, Estudo do Meio e Educação Artística e Educação Física, com pelo menos três horas cada, Apoio ao Estudo, com uma hora e meia, e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com uma carga horária entre cinco e sete horas e meia semanais, totalizando 25 horas. Nos 3.º e 4.º anos, mantém-se esta estrutura, sendo acrescentadas duas horas semanais para a disciplina de Inglês.

Refletir sobre o currículo implica, por conseguinte, repensar o papel da escola face aos desafios contemporâneos. Como sintetiza Roldão (2006), é fundamental questionar “o que se quer fazer aprender na escola? a quem? e para quê?” (p. 35), de forma a orientar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens com sentido e contribuam para a formação integral de cada aluno. Esta

reflexão curricular exige uma abordagem flexível, interdisciplinar e centrada no aluno, capaz de dar resposta à diversidade de contextos e necessidades.

Neste sentido, a autonomia e a gestão flexível do currículo, previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), oferecem às escolas e aos professores a possibilidade de ajustar os processos de ensino às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto educativo. Esta flexibilidade traduz-se na reorganização do tempo e dos conteúdos, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e na integração de metodologias diferenciadas, favorecendo aprendizagens mais significativas e inclusivas.

Com esta perspetiva, o currículo é entendido como um projeto pedagógico dinâmico, cuja eficácia depende das decisões tomadas localmente por docentes que assumem um papel ativo na sua construção e gestão. Assim, mais do que um conjunto de orientações normativas, o currículo adquire sentido na prática concreta dos professores, que, ao interpretá-lo e aplicá-lo no seu contexto, contribuem ativamente para a sua construção dinâmica (Roldão, 2006). O Despacho Normativo n.º 10-B/2018 (2018), ao estabelecer as regras para a organização do ano letivo e a oferta de atividades educativas, reforça esta visão, valorizando práticas pedagógicas que promovam competências transversais essenciais, como a cooperação, o pensamento crítico e a aprendizagem ao longo da vida.

A par desta construção curricular centrada no aluno, a avaliação assume um papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas. Todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste processo exigem uma avaliação coerente e articulada, que vá além da simples verificação de resultados. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a avaliação é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, devendo reger-se por parâmetros comuns e pelas modalidades de avaliação formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, anteriormente considerada uma modalidade autónoma, passou a integrar a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica, enquanto dimensão da avaliação formativa, pode ser aplicada sempre que necessário. O seu principal objetivo é conhecer os saberes prévios dos alunos e orientar o planeamento pedagógico, ajudando a adequar estratégias às reais necessidades da turma.

A avaliação formativa, tal como defendido por Fernandes (2021), é uma prática contínua, sistemática e orientada para a melhoria das aprendizagens. O seu objetivo é fornecer *feedback* regular e útil, permitindo que os alunos compreendam o seu progresso, identifiquem dificuldades e definam estratégias de superação. Este tipo de avaliação centra-se no processo e não apenas no produto, promovendo a autorregulação, a reflexão e a autonomia dos alunos. Assumindo um papel essencial no processo educativo, a avaliação formativa contribui para uma aprendizagem mais eficaz, significativa e ajustada às necessidades de cada aluno.

Em contraste, a avaliação sumativa tem como principal função a certificação das aprendizagens, sendo realizada em momentos finais para atribuir classificações. Embora necessária para efeitos de progressão e registo, esta abordagem tende a reduzir o percurso do aluno a um número ou conceito, desvalorizando o processo de aprendizagem. Fernandes (2021) alerta para o risco de uma prática avaliativa centrada quase exclusivamente na avaliação sumativa, defendendo uma reconfiguração profunda do sistema avaliativo, que coloque a avaliação formativa no centro da ação pedagógica.

Lopes e Silva (2010) reforçam esta perspetiva, ao sublinhar que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, avaliar não é apenas medir, mas acompanhar, orientar e transformar a ação pedagógica com base nas necessidades reais dos alunos.

As técnicas de avaliação formativa desempenham um papel essencial na promoção de aprendizagens significativas, permitindo recolher evidências do progresso dos alunos de forma contínua e ajustada ao seu ritmo. Lopes e Silva (2010) destacam que, embora os princípios da avaliação formativa se mantenham consistentes em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior, as estratégias devem ser adaptadas às características das disciplinas, dos contextos e dos alunos. Assim, educadores e professores podem selecionar as técnicas mais adequadas, recorrendo a instrumentos como a autoavaliação, a observação direta, grelhas e rubricas, bem como a estratégias práticas como os sinais com as mãos, os mapas conceituais, os cartões de verificação ou o diário da sala, que facilitam a monitorização da compreensão. Os autores destacam ainda métodos cooperativos como "Cabeças numeradas

juntas” (Kagan, 1995) e “Pensar – formar pares – partilhar” (Lyman, 1987), que promovem o diálogo, a participação ativa e a autorregulação. Estas abordagens tornam a avaliação mais formativa, participativa e centrada no aluno, contribuindo para a regulação do ensino e para a promoção da autonomia na construção do conhecimento.

Pensar as práticas de avaliação, neste quadro, requer um compromisso com uma escola mais inclusiva e justa, onde todos os alunos tenham oportunidade de aprender e progredir. Como referem Fernandes (2021) e Roldão (2006), esse compromisso exige professores reflexivos, autónomos e comprometidos com uma educação que valorize os processos de aprendizagem, respeite os ritmos individuais e promova aprendizagens com sentido.

Para tal, torna-se fundamental recorrer a metodologias centradas no aluno, que favoreçam a construção ativa do conhecimento. A Aprendizagem Cooperativa (AC) destaca-se como uma abordagem pedagógica que promove uma aprendizagem dinâmica e envolvente, incentivando a responsabilidade individual, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento das competências sociais no contexto do trabalho cooperativo (Moreira, 2019).

Ao organizar os alunos em grupos heterogéneos, com objetivos comuns, a Aprendizagem Cooperativa (AC) vai além do tradicional “trabalho de grupo”. Requer planeamento intencional, mediação docente e a criação de condições que garantam a sua eficácia: interdependência positiva, responsabilidade individual e do grupo, interação promotora face a face, desenvolvimento de competências sociais e reflexão/avaliação sobre a aprendizagem (Moreira, 2011).

Segundo Lopes e Silva (2022), a interdependência positiva, um dos elementos estruturantes da AC, organiza-se em seis tipologias. A interdependência de objetivos verifica-se quando o envolvimento de todos os elementos do grupo é necessário para alcançar os objetivos comuns de aprendizagem. A interdependência positiva de tarefas implica a distribuição do trabalho, por forma a que a que todos tenham responsabilidades ajustadas às suas competências. A interdependência positiva de recursos exige que o material ou equipamento esteja distribuído entre os membros, de modo que a partilha se torne essencial para a realização da tarefa. A interdependência de papéis corresponde à atribuição de funções específicas a cada elemento,

sendo que o sucesso coletivo depende do desempenho individual de cada papel. Por sua vez, a interdependência positiva de identidade emerge quando os alunos trabalham juntos ao longo do tempo, desenvolvendo laços interpessoais que favorecem a colaboração e o sentimento de pertença ao grupo. Por fim, a interdependência de recompensas ou celebrações pressupõe o reconhecimento do esforço coletivo e individual através de incentivos atribuídos ao grupo como um todo, reforçando o envolvimento e a motivação para aprender (Lopes & Silva, 2022).

Inspirada nos contributos do socioconstrutivismo, esta metodologia reconhece o valor da interação social no processo de aprendizagem. Vygotsky sublinha a importância da ZDP e da tutoria entre pares como motor da construção do conhecimento. Por sua vez, Piaget evidencia o papel do conflito sociocognitivo na reestruturação dos esquemas mentais e na aprendizagem significativa (Moreira, 2011).

A aplicação da AC no 1.º CEB articula-se com os princípios orientadores das AE e do PASEO, que valorizam a cooperação, a autonomia e a cidadania ativa. Esta abordagem favorece tanto o desenvolvimento de competências cognitivas, como o raciocínio lógico e a resolução criativa de problemas, quanto de competências sociais, como a empatia, o diálogo e a gestão de conflitos (Moreira, 2019).

Vários estudos destacam os efeitos positivos da AC no desempenho académico, na motivação intrínseca e na autoestima dos alunos. Ao promover uma cultura de sucesso coletivo, esta metodologia reforça o sentimento de pertença e contribui para ambientes de aprendizagem mais equitativos e inclusivos (Moreira, 2011).

A eficácia da AC depende, contudo, da intervenção consciente do professor, que assume os papéis de mediador, ao planear e orientar a dinâmica dos grupos; de observador, ao acompanhar o processo e intervir sempre que necessário; e de facilitador, ao promover a autonomia e a autorregulação dos alunos. A rotatividade de funções dentro dos grupos reforça a responsabilização mútua e previne desigualdades na participação (Moreira, 2011).

Assim, a sala de aula transforma-se numa verdadeira comunidade de aprendizagem, onde se promove a escuta ativa, a argumentação e a construção colaborativa do conhecimento. A AC,

mais do que uma estratégia didática, configura-se como uma abordagem pedagógica integrada, que alia intencionalidade, compromisso ético e eficácia na promoção de aprendizagens com sentido. Alinhada com os princípios de um currículo inclusivo e de práticas avaliativas orientadas para a aprendizagem, esta metodologia contribui para uma escola mais democrática, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos. A sua implementação, ancorada numa prática docente reflexiva e intencional, constitui um caminho promissor para responder aos desafios da educação contemporânea e para formar cidadãos críticos, solidários e responsáveis, “preparando-os para empregos que ainda não existem, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem e para tecnologias que ainda não foram inventadas” (Moreira, 2019, p. 2).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos educativos da PES, analisando as dinâmicas e especificidades que influenciam o ambiente educativo. Inicia-se com a caracterização do agrupamento de escolas e da instituição cooperante, seguida da descrição do contexto educativo nos níveis de EPE e 1.º CEB, conforme a sequência da experiência vivenciada. Finalmente, detalha-se a metodologia de investigação adotada, com destaque para a Investigação-Ação (I-A), que permitiu um processo contínuo de reflexão e intervenção.

Deste modo, a observação participante teve um papel fundamental na recolha de informações sobre os contextos. Esta técnica caracteriza-se pelo envolvimento direto e prolongado do investigador no campo, permitindo o acesso aos significados, práticas e dinâmicas do grupo a partir da vivência com os participantes (Amado, 2017). No entanto, é importante destacar que a observação vai além da mera descrição objetiva, funcionando como um retrato interpretativo que reflete as percepções e experiências ao longo da intervenção pedagógica. Como menciona Coutinho (2013), "implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações" (p. 18), ou seja, exige uma troca constante entre o todo e as partes, onde a interpretação depende tanto das visões do contexto quanto das percepções individuais de quem observa. Essas vivências e valores do observador enriquecem a análise e proporcionam uma compreensão mais profunda do contexto educativo.

Adicionalmente, é essencial o domínio de documentos como o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE), que fornecem o enquadramento normativo e pedagógico necessário para orientar as práticas. Estes elementos são fundamentais para garantir uma intervenção que respeite as especificidades institucionais.

Este processo de análise e reflexão visa captar a essência do espaço educativo, valorizando a sua diversidade e complexidade, e evidenciando o potencial transformador da educação no desenvolvimento das crianças e na dinâmica do grupo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2341).

O agrupamento de escolas onde foi realizado o estágio integra a rede pública de ensino e está situado na Área Metropolitana do Grande Porto. Composto por cinco estabelecimentos de ensino, abrange desde a EPE até ao 3.º CEB, tem como sede a escola que acolhe os 2.º e 3.º ciclos. A missão do agrupamento é proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Orientado pelos princípios de igualdade, participação e transparência do Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), o agrupamento de escolas promove a integração das escolas na comunidade, assegurando a participação ativa de professores, alunos, famílias e outras entidades. O RI reforça a importância da inclusão e da diversidade, estabelecendo um quadro colaborativo que valoriza o potencial individual de cada aluno.

O PEA, reflete esta visão, guiado pelo lema "Integrar, Unir, Formar e Incluir". Concebido após uma análise das necessidades da comunidade escolar, o PEA alinha-se com os ODS, particularmente o Objetivo 4, que visa "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (BCSD Portugal, 2015).

De modo a concretizar este propósito, o agrupamento reconhece que:

“para que a aprendizagem possível aconteça, é necessário que os processos envolvidos na aprendizagem sejam favoráveis a que esse resultado aconteça. Os processos envolvidos na aprendizagem são diversificados quanto à sua natureza, mas também quanto ao grau em que favorecem a aprendizagem.” (Projeto Educativo Do Agrupamento de Escolas, 2022-2025, p. 25).

Neste sentido, o agrupamento dispõe de uma equipa multidisciplinar que inclui psicólogos, terapeutas da fala e assistentes sociais. Estes profissionais, em conjunto com os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), asseguram um acompanhamento personalizado, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades.

Paralelamente, a Câmara Municipal (CM), em articulação com o programa GAIAaprende+i (inclusão), complementa esta missão através da Ação Social Escolar, que inclui serviços como as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) na EPE, a Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º CEB e as AEC. Estas iniciativas garantem o acesso igualitário à educação, com apoio adicional em refeições, material escolar e transporte para famílias economicamente vulneráveis, alinhando-se aos princípios do Decreto-Lei n.º 21/2019 (2019). Adicionalmente, no âmbito do mesmo programa, são disponibilizados apoios especializados, nomeadamente terapias e acompanhamento psicológico, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estabelece o regime da educação inclusiva.

Por fim, o agrupamento de escolas promove uma aprendizagem que transcende a sala de aula, através de parcerias com universidades, instituições culturais e projetos internacionais, como o Erasmus+ e eTwinning. Iniciativas como o Clube de Ciência Viva, o Programa Eco-Escolas reforçam a ligação com a comunidade, integrando os contextos sociais, culturais e científicos no processo educativo.

Este conjunto de ações evidencia o compromisso do agrupamento em construir uma educação transformadora, focada no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A escola onde decorreu a PES, inaugurada em 2009, é um ponto centralizador de alunos de escolas desativadas na região. Com sete salas dedicadas à EPE e catorze turmas do 1.º CEB, a instituição beneficia do apoio de uma equipa multidisciplinar composta por docentes especializados, como uma professora de Inglês com colocação fixa e um professor de Robótica que integra a oferta complementar da escola, assistentes operacionais e técnicas, funcionários vinculados à CM, psicólogos, terapeutas e outros profissionais. Estes contribuem para a criação de um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A estrutura física da escola é composta por três pisos interligados por rampas, escadarias e um elevador, que asseguram a acessibilidade a todos os espaços. O edifício é projetado de forma a

otimizar o fluxo de crianças e adultos nas diversas áreas, com corredores amplos e bem equipados, dotados de armários, cacifos e arrecadações.

Ao entrar na escola, destaca-se a amplitude do espaço, marcado por uma decoração vivaz composta por trabalhos temáticos realizados pelas crianças. No lado direito, encontram-se a biblioteca e a mediateca, bem como a sala destinada à psicóloga e aos terapeutas. Ainda neste setor, localizam-se a enfermaria e a sala dos professores, acompanhada de uma área adjacente destinada a reuniões. No lado esquerdo, encontram-se a secretaria e o gabinete de coordenação, além da sala da Associação de Pais, destinada a fomentar a integração da comunidade escolar nas atividades da instituição. Também neste piso situam-se o refeitório, equipado para acolher todos os alunos durante as refeições, e o auditório, concebido para eventos, reuniões e atividades diversas, com capacidade para 100 pessoas, sendo um espaço funcional e devidamente equipado. Avançando pelo espaço, encontram-se as salas de atividades destinadas à EPE, incluindo espaços preparados para as AAAF e CAF, além de áreas de armazenamento e sanitários adaptados às necessidades de crianças, docentes e não docentes. Este piso integra ainda salas especializadas, como as de ciências e robótica, bem como algumas salas de aula destinadas ao 1.º CEB e ao CAA.

No piso superior, encontram-se as restantes salas do 1.º CEB, assim como a sala de música, a sala de ciências, a sala de informática e salas destinadas a Atividades de Tempos Livres (ATL), que complementam as necessidades pedagógicas das turmas do ensino básico. No piso inferior, localiza-se o pavilhão gimnodesportivo, um espaço amplo e adequado para a prática de atividades físicas, com piso de borracha e diversos equipamentos.

No entanto, o espaço exterior apresenta algumas limitações significativas. O parque infantil destinado ao pré-escolar encontra-se encerrado devido a danos nos equipamentos, o que obrigou à utilização de um pátio alternativo. Este espaço, embora inicialmente desprovido de equipamentos ou áreas verdes, foi progressivamente enriquecido com a introdução de jogos e brinquedos que promovem a interação e socialização das crianças. Contudo, o pavimento irregular continua a representar um risco, tendo causado alguns acidentes. Para o 1.º CEB, o espaço exterior localizado no último piso inclui uma área ampla com um coberto parcial, onde os jogos tradicionais foram pintados no chão pela Associação de Pais. Está também instalado um

cesto de basquetebol, e as crianças dispõem de uma grande área para jogar futebol, embora sem delimitações formais, com o chão é revestido por um pavimento irregular. Apesar disso, a ausência de equipamentos diversificados e de zonas verdes limita o potencial deste espaço para promover atividades recreativas mais amplas.

Uma solução parcial para estas restrições é a proximidade da escola a um parque municipal, acessível diretamente através de um portão exclusivo. Este parque oferece um espaço complementar para atividades ao ar livre, explorado pelos professores e educadores como uma extensão do ambiente escolar. Estas iniciativas visam proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras às crianças, promovendo uma ligação mais estreita com a natureza e o ambiente.

Além das instalações físicas, a escola dispõe de recursos tecnológicos e pedagógicos de qualidade, como projetores, quadros interativos e computadores com acesso à internet em todas as salas. Estes recursos são complementados por uma biblioteca bem equipada e por salas especializadas, disponíveis para apoiar as práticas pedagógicas que podem ser requisitadas conforme a necessidade.

Importa sublinhar que o horário de funcionamento da escola começa às 7h30, com o início das atividades no ATL, que se prolongam até às 8h30/9h00. As atividades letivas do 1.º CEB começam às 9h00, enquanto o pré-escolar pode iniciar entre as 8h30/9h00 dependendo do horário das turmas. O período letivo decorre até às 10h30, momento em que há uma pausa letiva para o lanche. As atividades retomam às 11h00 até às 12h30, horário em que a EPE e o 1.º CEB (3.º e 4.º anos) almoçam. O período da tarde inicia-se às 14h00 e termina às 15h/15h30, com a saída dos alunos do 1.º CEB e do pré-escolar que não participam nas atividades pós-escolares. Após as 15h30, as crianças inscritas participam em atividades dinamizadas pela CM, como as AAAF e as CAF, até às 19h30.

Por fim, a Associação de Pais assume um papel ativo e fundamental, participando na organização de iniciativas previstas no Plano Anual de Atividades (PAA). Este documento, alinhado com o PEAE, promove uma programação inclusiva e diversificada, garantindo que todas as crianças possam participar.

Apesar de algumas limitações identificadas, como a necessidade de melhorias nos espaços exteriores, a escola demonstra um compromisso contínuo com a qualidade educativa e o bem-estar da comunidade, refletindo a sua missão de promover o desenvolvimento integral das crianças num ambiente acolhedor, inclusivo e adaptado às suas necessidades.

2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo tem como foco a caracterização do ambiente educativo da Sala 6, abordando as cinco dimensões educativas: a descrição do grupo de crianças, as interações entre os diferentes intervenientes, e a organização do tempo, do espaço e dos materiais.

O grupo da Sala 6 era composto por 20 crianças, das quais 13 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e seis anos. Entre essas, três crianças apresentavam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo duas diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e uma com síndrome de Rett, todas necessitando de acompanhamento constante por parte dos adultos. Importa referir que, entre as crianças com NAS, apenas a criança com síndrome de Rett dispunha de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), o que limitava a formalização do apoio às crianças com PEA.

Uma das crianças com PEA era não verbal, comunicando através de sons, gestos e contacto físico. Esta criança apresentava também desafios sensoriais significativos e era acompanhada com estratégias como a língua gestual e cartões de comunicação, além de receber apoio terapêutico por parte da CM. A outra criança com PEA, embora por vezes verbal, apresentava dificuldades na autorregulação emocional, tendo demonstrado comportamentos agressivos em situações de desconforto. A criança com síndrome de Rett, por sua vez, apresentava perda progressiva das capacidades motoras e linguísticas, utilizando uma cadeira especializada e comunicando essencialmente através de sons que expressavam conforto ou desconforto.

Além das três crianças com NAS, o grupo integrava uma criança oriunda da Colômbia, que se encontrava a aprender a língua portuguesa, bem como outras crianças com pais de diferentes

países e culturas. Havia também uma criança com dificuldades na expressão verbal, que estava em processo de encaminhamento para terapia da fala, e algumas crianças provenientes de contextos familiares complexos, o que se refletia nos seus comportamentos e nas suas interações interpessoais. Sendo que, duas dessas crianças seriam encaminhadas para acompanhamento psicológico.

Tendo em conta a grande diversidade do grupo, tanto ao nível das idades como do desenvolvimento, ritmos de aprendizagem, origens culturais, necessidades e interesses, a inclusão de todas as crianças foi uma preocupação constante da equipa pedagógica ao longo da PES. Foram adotadas práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às características e necessidades de cada criança, com o objetivo de apoiar o seu desenvolvimento e progresso. Procurou-se assegurar a participação de todos na dinâmica do grupo, reconhecendo e valorizando as suas particularidades, de forma a criar um ambiente inclusivo. A diversidade foi, assim, encarada como uma mais-valia pedagógica, que favoreceu as interações entre as crianças e proporcionou múltiplos momentos de aprendizagem, de acordo com a premissa de que um grupo heterogéneo acentua "a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças" (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 24).

Apesar das diferenças individuais, o grupo da Sala 6 revelou necessidades e interesses comuns. De forma geral, as crianças demonstravam um grande interesse em aprender e dialogar sobre diversos temas. No entanto, enfrentavam dificuldades em articular narrativas coesas, especialmente ao descrever experiências vivenciadas. Estas limitações estavam frequentemente associadas a questões de autoconfiança, o que levava algumas crianças a evitar expressar opiniões, a desistir facilmente perante pequenos obstáculos ou até a nem sequer tentar, justificando que "não conseguem". Ademais, embora demonstrassem empatia, afeto e um sentido de pertença, as dificuldades em cumprir regras de convivência social impactavam negativamente o ambiente educativo, dificultando a resolução autónoma de conflitos entre pares. Além disso, a necessidade constante de atenção e afeto refletia-se em conflitos frequentes, sobretudo durante atividades em pares ou discussões em grande grupo. Assim, as crianças apresentavam extrema dificuldade em partilhar, sendo que a maioria das interações necessitava de mediação por parte de um adulto. As crianças mais novas, por sua vez, manifestavam

ocasionalmente sinais de desamparo ao longo do dia, pedindo pelos pais. Este comportamento evidenciava que a transição do ambiente familiar para o pré-escolar ainda precisava de ser trabalhada, reforçando a importância de um suporte adequado neste processo.

De acordo com Tavares (1996), a qualidade das relações interpessoais desempenha um papel determinante no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Nesse sentido, para promover a socialização e ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades nas suas interações, a d'íade introduziu diferentes atividades que exigiam colaboração, como jogos em grupo durante os momentos de transição e espera. Estes jogos, com regras gradualmente mais complexas, não apenas contribuíam para o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem e da compreensão das normas sociais, mas também incentivavam a cooperação entre as crianças. Dessa forma, além de promoverem momentos de prazer e diversão para o grupo, essas atividades favoreceram o fortalecimento das relações interpessoais e ajudaram as crianças a desenvolverem habilidades sociais essenciais (Lopes da Silva et al., 2016).

Por outro lado, as crianças demonstraram também grande entusiasmo por atividades que envolviam movimento, ritmo e artes, assim como um forte interesse pela exploração do mundo à sua volta. Era um grupo com imenso potencial, com uma predisposição genuína para aprender e uma atitude inclusiva, capaz de aceitar as diferenças e acolher todos os colegas.

Estes aspetos foram alvo de uma observação contínua por parte das professoras estagiárias, que, em colaboração com a equipa educativa, composta pela educadora cooperante, pela professora de Educação Especial, pela assistente operacional, e pela assistente técnica, bem como pela terapeuta e pela psicóloga de uma das crianças com NAS, planearam estratégias e atividades destinadas a responder às necessidades do grupo. O objetivo principal consistiu na promoção da socialização e inclusão, tendo por base vivências significativas e adequadas ao contexto (Lopes da Silva et al., 2016).

Através de uma entrevista semiestruturada com a educadora cooperante, compreendeu-se que, esta não se inspirava em nenhuma metodologia específica, sendo a sua prática pedagógica orientada pela MTP, caracterizada pela articulação entre saberes escolares e sociais, o enfoque social e o trabalho de campo (Leite et al., 1993).

Além disso, a educadora desenvolvia o projeto "Quem sou, onde estou e para onde vou", focado na exploração da identidade pessoal e familiar das crianças. O projeto "Ilhas de Plástico", por sua vez, era uma iniciativa do departamento de EPE e foi realizado em colaboração com as estagiárias, tendo como objetivo sensibilizar as crianças para questões ambientais e promover atitudes sustentáveis desde a infância.

Neste sentido, a educadora organizava uma rotina bastante flexível, ajustando-se às necessidades do grupo e às situações que surgiam espontaneamente no contexto diário. Esta abordagem visava assegurar que as aprendizagens fossem significativas, respeitando os interesses, ritmos e necessidades individuais das crianças, enquanto favorecia um ambiente acolhedor e de colaboração. Deste modo, a rotina diária era suscetível a adaptações, mas seguia, de forma geral, a seguinte organização:

Figura 1

Rotina geral do contexto de estágio em EPE

09h00 - 10h30	Receção das crianças; Canção dos bons dias; Partilha de novidades; Eleição do responsável do dia; Marcação das presenças; Registos (tempo, contagem de pares presentes ou ausentes, data); Atividades orientadas pelo adulto.
11h00 - 12h30	Atividades orientadas pelo adulto ou de escolha autónoma.
14h00 - 15h30	ioga; Atividades orientadas pelo adulto ou atividade de escolha autónoma.

A prática de ioga, realizada diariamente, utilizava como referência o livro "O Meu Primeiro Livro de ioga", de Christiane Engel. Este momento era explorado pela educadora para trabalhar relaxamento, exercícios de respiração e posturas simples com as crianças, com o objetivo de promover a calma, o equilíbrio emocional e a consciência corporal.

Embora essa rotina flexível apresentasse vantagens, como a adaptação às necessidades das crianças, verificavam-se algumas dificuldades. A falta de um local fixo para as presenças, a sobreposição de atividades propostas sobre o tempo destinado às atividades autónomas e a ausência de uma estrutura mais definida deixavam as crianças, por vezes, sem clareza sobre o

que iriam fazer. Hohmann e Weikart (2009) sublinham que “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (p. 225). Reconhecendo esta necessidade, o par pedagógico procurou implementar progressivamente uma rotina mais estruturada, introduzindo atividades específicas para determinados dias da semana, como uma manhã dedicada às ciências ou uma tarde de leitura, além do dia já reservado para a ginástica, que ocorria às sextas-feiras. Estas alterações não apenas ajudaram as crianças a organizar-se melhor e a situar-se no tempo, mas também contribuíram para estimular diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem diversificada e significativa, sempre em equilíbrio com a flexibilidade necessária para atender às especificidades do grupo.

No que concerne à organização do espaço, das áreas de interesse e dos materiais, a sala de atividades, embora com dimensões adequadas, transmitia uma sensação de limitação devido à disposição dos elementos. Beneficiava de luz natural, graças a uma parede com amplas janelas que proporcionavam uma vista para o parque municipal. Estava equipada com um lavatório com água corrente, um quadro branco, um computador com acesso à internet (não utilizado pelas crianças), armários destinados à educadora e prateleiras acessíveis às crianças, onde os materiais estavam organizados para promover a autonomia. Durante a PES, o par pedagógico procurou introduzir materiais diversificados, incluindo recursos naturais, reutilizáveis e não estruturados, incentivando a criatividade e sensibilizando para a sustentabilidade.

Inicialmente, as paredes da sala apresentavam registos e produções das crianças, contribuindo para um ambiente acolhedor e partilhado. Contudo, ao longo da PES, estas foram progressivamente enriquecidas com instrumentos de pilotagem pedagógica e registos significativos, como o quadro de presenças, o quadro do responsável do dia, as regras de convivência, o identificador de áreas, o quadro das emoções, o cartaz da reciclagem e o calendário de aniversários. Estas iniciativas visaram atender às necessidades do grupo, reforçando a organização e o sentido de pertença das crianças.

A sala estava organizada em seis áreas de interesse: acolhimento, jogos e construções, biblioteca, casinha, expressão plástica e plasticina. Essa organização permitia uma diversidade de experiências, alinhando-se à ideia de que “as áreas de interesse são suficientemente flexíveis para se acomodarem a aspetos práticos e aos interesses móveis e instáveis das crianças”

(Hohmann & Weikart, 2009, p. 171). Com o apoio das estagiárias, o espaço foi reorganizado através da deslocação do mobiliário, tornando-se mais amplo. Esta reorganização permitiu ainda a criação de uma nova área dedicada às ciências, proposta e dinamizada pelas estagiárias.

A área de acolhimento, equipada com tapetes de espuma, era o ponto central para momentos de grupo, conversas e atividades de escolha autónoma, como jogos rítmicos e de mãos. Este espaço promovia interações sociais, colaboração e partilha de ideias num ambiente confortável e seguro. A área de jogos e construções, uma das mais frequentadas, oferecia uma ampla variedade de materiais, como puzzles, blocos de construção, figuras de animais de brincar e jogos pedagógicos. No entanto, observou-se que alguns materiais eram raramente ou nunca utilizados. Na prática, as crianças limitavam-se a brincar com alguns blocos, bonecos e um pequeno edifício de plástico, evidenciando a necessidade de maior estímulo, exploração e diversificação das dinâmicas nesta área.

A área da plasticina destacava-se pela elevada procura, especialmente por uma criança com PEA, que a utilizava quase que exclusivamente. Esta área dispunha de diferentes tipos de plasticina, bem como moldes, cortadores e rolos. Devido ao elevado interesse, o par pedagógico introduziu atividades com barro, ampliando as experiências sensoriais e criativas. A área da biblioteca, integrada na casinha, era composta por almofadas, fantoches convencionais e livros organizados com as capas visíveis. Embora fosse uma das preferidas do grupo, as crianças frequentemente utilizavam o espaço para brincadeiras de “professor” ou para interagir com os fantoches, sem explorar plenamente o seu propósito narrativo. Para estimular um uso mais direcionado, o par pedagógico introduziu recursos como o fantocheiro e o avental de contos, que despertaram o interesse das crianças e enriqueceram as interações. Contudo, a integração com a casinha prejudicava o ambiente de tranquilidade necessário para a leitura, impactando, por exemplo, uma criança com PEA que só explorava os livros em momentos de maior serenidade. Como destacado por Hohmann e Weikart (2009), “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203).

A área da casinha era composta por mobiliário de madeira e diversos utensílios e adereços que permitiam a recriação de situações do quotidiano, promovendo o faz-de-conta e a dramatização. No entanto, o elevado interesse por esta área resultava em desequilíbrios no uso de outros

espaços, o que levou à introdução de um instrumento de pilotagem para registar a frequência em cada área, incentivando uma utilização mais diversificada. A área de expressão plástica era subdividida entre pintura e desenho, com materiais como tintas, pincéis, lápis e canetas de feltro. Embora o grupo demonstrasse interesse em atividades artísticas, esta área era pouco frequentada, o que levou o par pedagógico a criar propostas que explorassem diferentes técnicas e materiais, incentivando o desenvolvimento artístico do grupo. A área de ciências, introduzida pelo par pedagógico, respondia ao interesse das crianças pela exploração do mundo natural. Equipava-se com microscópios, lupas, balanças e cartazes para registo de observações, promovendo a experimentação e o pensamento científico.

Importa destacar que, durante a escolha das áreas, foi criada uma oportunidade de interação com uma criança com síndrome de Rett, que possuía brinquedos sensoriais trazidos pela família. Esta iniciativa reforçou a inclusão e a partilha entre pares. Adicionalmente, para envolver uma criança com PEA, que não demonstrava iniciativa para explorar autonomamente as áreas existentes, foram criados quadros sensoriais personalizados, que não só incentivaram a exploração, como também facilitaram a sua integração nas dinâmicas do grupo.

O espaço exterior, que incluía o pátio escolar e o parque municipal adjacente, foi igualmente valorizado como recurso educativo pela díade. Este ambiente oferecia às crianças oportunidades únicas de interação social, contacto com a natureza e exploração de materiais naturais, complementando as aprendizagens do interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Concluindo, como salientam Hohmann e Weikart (2009), “num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (p. 161). Assim, a organização do ambiente educativo revelou-se essencial para o desenvolvimento curricular, influenciando positivamente as interações e aprendizagens das crianças. A planificação contínua e os ajustes intencionais garantiram que o ambiente se adequasse às necessidades do grupo, promovendo uma educação inclusiva e integral (Lopes da Silva et al., 2016).

2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, na sua segunda etapa, decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os oito e nove anos, sendo 15 do género feminino e 9 do género masculino. A turma integrava também três crianças de nacionalidade estrangeira, nomeadamente uma argentina e duas brasileiras, que não necessitavam de aulas de língua não materna.

Através da observação sistemática e participante, foi possível constatar que a maioria dos alunos demonstrava grande curiosidade na aprendizagem de novos conteúdos, sobretudo quando eram utilizados recursos didáticos diversificados. Manifestavam entusiasmo por atividades de gamificação (Kapp, 2012), movimento e educação artística, gostavam de partilhar ideias e faziam frequentemente perguntas. No entanto, de um modo geral, apresentavam dificuldades na interpretação de textos e na leitura, o que influenciava diretamente outras áreas, como a escrita criativa e a resolução de problemas. Era notório que muitos alunos revelavam alguma dificuldade em traduzir os seus pensamentos para palavras escritas e liam de forma pausada, comprometendo a compreensão do texto.

Outro aspeto relevante observado foi a diversificação dos ritmos de aprendizagem dentro da turma. Enquanto alguns alunos concluíam as tarefas rapidamente e necessitavam de estímulos adicionais, outros evidenciavam maior fragilidade e precisavam de um acompanhamento mais sistemático. Além disso, um grupo de cinco alunos tinha frequentado, no ano letivo anterior, apoio específico à leitura e escrita, facto que se refletia na sua necessidade de suporte contínuo. Paralelamente, verificou-se que algumas crianças tinham tendência para se desconcentrar facilmente, quer por interações com os colegas, quer por falta de interesse. Muitas das distrações surgiam de discussões ocorridas no recreio, o que levou a professora cooperante a implementar um sistema de cores para monitorizar o comportamento: sempre que uma criança não respeitava as regras do recreio ou da sala de aula, recebia um aviso vermelho no caderno e, caso acumulasse três vermelhos numa semana, perdia o direito de participar em atividades lúdicas, como o futebol ou outros jogos.

Durante o momento de observação, não foi identificada a necessidade de diferenciação pedagógica significativa, uma vez que, quando devidamente orientadas e integradas, as crianças revelavam um desempenho satisfatório. Além disso, não há, nesta turma, qualquer aluno sinalizado com NAS. Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, todos os alunos beneficiam de medidas universais, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Segundo o manual de apoio à prática do mesmo decreto, estas medidas referem-se a “práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos.” (Pereira et al., 2018, p. 20).

A metodologia de ensino adotada pela professora cooperante assentava essencialmente na AC (Johnson & Johnson, 1989), no âmbito do Projeto COOPERA (Moreira, 2011). Este projeto fundamenta-se na utilização da AC (Johnson & Johnson, 1989) como uma metodologia educativa inovadora, que visa promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo. Procura, assim, operar uma mudança de paradigma no contexto da sala de aula, substituindo o ensino tradicional por métodos ativos de ensino-aprendizagem. Entre os seus principais objetivos destacam-se a melhoria do clima de sala, da autoestima, da crença na autoeficácia, das competências sociais, da motivação e do rendimento escolar dos alunos. Pretende-se, com isso, alcançar metas educativas que vão além da aprendizagem académica, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, de trabalho em grupo e de comportamentos cooperativos (Moreira, 2019).

Deste modo, a turma estava organizada em seis grupos de trabalho, cada um composto por quatro alunos com diferentes níveis de desempenho. Dentro de cada grupo, existia um aluno que assumia o papel de "motor", geralmente um estudante com melhor rendimento, responsável por apoiar os colegas na realização das tarefas. Além disso, em cada grupo, estava também incluída uma das crianças que, no ano anterior, beneficiou de apoio à leitura e escrita, juntamente com os alunos que necessitavam de um acompanhamento mais intensivo. Cada grupo possuía um nome, e os alunos desempenhavam papéis rotativos a cada três meses, permitindo que todos experimentassem diferentes funções, como secretário, porta-voz, controlador do tempo e capitão do silêncio. No entanto, apesar de os alunos conhecerem a função de cada papel, nem

sempre cumpriam com as suas responsabilidades, sendo necessário reforçar esta prática ao longo do estágio. Além dos diferentes papéis assumidos nos grupos de trabalho, a turma contava com um grupo responsável da semana, que auxiliava a professora na distribuição do lanche. Havia também um delegado e um subdelegado, encarregados de apoiar a gestão da dinâmica escolar e de realizar pequenos recados.

Para facilitar a aprendizagem, a turma utilizava um sistema de copos sinalizadores de dúvidas durante as tarefas (Lopes & Silva, 2020). O copo verde indicava que o trabalho decorria sem problemas, o amarelo mostrava que havia questões que poderiam ser esclarecidas entre colegas e o vermelho significava que a ajuda do professor era necessária. Além disso, era implementado um semáforo das emoções, permitindo aos alunos expressar o seu estado emocional no início e no final do dia. Quem quisesse poderia partilhar a razão da sua escolha, sendo feita uma contagem dos cartões apresentados e uma nova verificação ao final do dia para perceber se algum estado emocional tinha sofrido alterações.

Apesar da aposta na metodologia cooperativa, algumas crianças revelavam dificuldades em trabalhar em equipa, tornando-se evidente que, em muitos casos, apenas uma parte do grupo contribuía efetivamente para as tarefas. Para além da AC, a professora recorria a um ensino mais tradicional, baseado no uso de manuais e fichas de trabalho. No entanto, complementava esta abordagem com plataformas digitais como a Escola Virtual e o *Wordwall*, que permitia apresentar os conteúdos de forma mais interativa e lúdica. Para incentivar a participação e consolidar aprendizagens, promovia concursos pedagógicos em grupo e individuais, que resultavam em pontos para o grupo.

A nível cognitivo, a turma evidenciava um bom desempenho e interesse na disciplina de Estudo do Meio. Contudo, na área de Português, verificavam-se dificuldades significativas, sobretudo na leitura, na escrita criativa e na interpretação de textos. Os cinco alunos que, no ano letivo anterior, tinham beneficiado de apoio ao estudo continuavam a demonstrar fragilidades nestas competências. Em Matemática, as principais dificuldades estavam relacionadas com a resolução de problemas, em grande parte devido à insuficiente compreensão dos enunciados. De um modo geral, observavam-se fragilidades no trabalho colaborativo, sendo comum a tendência para

copiar respostas em vez de pedir ajuda aos colegas, bem como a ocorrência de discussões durante as atividades em grupo.

Durante as aulas, os alunos mostravam-se participativos e entusiasmados com a aprendizagem. No entanto, verificava-se uma tendência para a agitação, sobretudo no final da manhã e após o período de almoço. Para responder a esta necessidade, era fundamental um acompanhamento contínuo, com recurso ao reforço positivo, de modo a fortalecer a autoconfiança e a autonomia dos alunos. Observou-se que atividades relacionadas com Educação Física, Expressão Musical, Expressão Plástica e Educação Tecnológica desempenhavam um papel crucial na motivação da turma. Deste modo, tornou-se indispensável a implementação de estratégias pedagógicas que permitissem contextualizar a aprendizagem no quotidiano dos alunos, tornando-a mais dinâmica e significativa.

No que diz respeito à organização do dia escolar, os alunos tinham aulas diariamente, das 9h00 às 15h30. Aqueles que frequentavam as AEC permaneciam na escola até às 17h30. Entre as atividades extracurriculares disponíveis, destacavam-se a Academia da Atividade Física, a Oficina da Música e o Laboratório da Criatividade. Além disso, quinzenalmente, uma animadora sociocultural visitava a turma para dinamizar atividades, e, semanalmente, quatro crianças participavam em sessões com uma psicóloga.

Relativamente à organização do espaço, a sala de aula era ampla e dispunha de uma configuração que facilitava a mobilidade dos docentes e o acompanhamento próximo dos alunos. As mesas estavam organizadas em grupos de quatro, permitindo a visibilidade total do quadro e promovendo a interação entre colegas. A sala estava equipada com um quadro branco, um quadro interativo e um armário para armazenamento de materiais didáticos. Cada grupo dispunha de uma caixa para guardar fichas de trabalho, cartões do sistema de cores e outros materiais escolares. As paredes exibiam cartazes educativos, trabalhos dos alunos, o quadro do grupo responsável da semana e o semáforo das emoções.

A comunicação com os encarregados de educação era feita, principalmente, através da plataforma *Google Classroom*, onde a professora publicava informações sobre as atividades

desenvolvidas e materiais de apoio. Quando necessário, o contacto era complementado por e-mail.

Por fim, a avaliação dos alunos assumia um carácter contínuo e formativo, centrando-se na identificação dos seus pontos fortes e dificuldades. A professora optava por não aplicar fichas de avaliação sumativa, privilegiando a análise do desempenho dos alunos nas tarefas diárias e nos desafios propostos. Os trabalhos de casa eram atribuídos apenas quando se verificava a necessidade de consolidar determinados conteúdos. Além disso, recorria a pequenas questões de aula e a concursos, estratégias que permitiam consolidar aprendizagens de forma lúdica e envolvente, enquanto ajudavam a identificar dificuldades específicas das crianças.

Dessa forma, a avaliação era realizada de forma contínua, através da observação direta, da participação dos alunos e dos produtos desenvolvidos nas atividades. Este processo dinâmico possibilitava ajustes no ensino em função das necessidades identificadas, proporcionando um *feedback* constante e incentivando a autorregulação da aprendizagem. Assim, promovia-se o desenvolvimento de competências transversais e a construção de um ensino significativo, colaborativo e inclusivo, favorecendo uma aprendizagem ativa e participativa (Fernandes, 2021).

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Num ambiente educativo dinâmico, a prática docente requer mais do que a mera aplicação de métodos predefinidos. O professor, enquanto investigador, é desafiado a refletir continuamente sobre a sua atuação, ajustando estratégias às necessidades específicas das crianças e aos contextos singulares em que se insere (Elliott, 1997). A I-A revela-se uma abordagem ideal para este processo, pois permite integrar, de forma cíclica e crítica, os processos de planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia não só promove mudanças na prática pedagógica como fomenta o desenvolvimento profissional contínuo, oferecendo ao educador ferramentas para questionar e ajustar as suas práticas.

Definida por Latorre (2008) como um projeto de ação, a I-A exige uma adaptação constante das estratégias de ensino por parte do docente, promovendo uma abordagem colaborativa e participativa. Essa flexibilidade permite transformar a prática pedagógica e desenvolver

profissionalmente o professor, criando um ambiente educativo mais dinâmico e ajustado às realidades dos alunos. Coutinho et al. (2009) destacam que esta metodologia possibilita uma reflexão profunda sobre as práticas, favorecendo estratégias pedagógicas mais eficazes e centradas no grupo.

A interação entre ação e reflexão é, assim, crucial para o desenvolvimento contínuo do professor, que aprende no ato de ensinar e ensina enquanto aprende (Elliott, 1997). Este ciclo não só promove mudanças significativas na prática pedagógica, como também fortalece a formação do educador, preparando-o para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de forma mais consciente e fundamentada.

Além da prática em contexto, a I-A apoiasse numa base sólida de leitura e pesquisa. Como afirma Coutinho (2013), “o investigador nunca parte do zero” (p. 59), uma vez que a literatura existente fornece bases importantes para a planificação, execução e análise das intervenções. Este processo de investigação contínua permite ao docente ajustar as suas práticas com maior fundamentação, criando um ciclo de melhoria constante.

As quatro fases essenciais da I-A, observação, planificação, ação e reflexão, articulam-se para proporcionar ao professor uma compreensão aprofundada do contexto educativo e para promover mudanças significativas na aprendizagem dos alunos (Menezes et al., 2017).

A fase inicial, a observação, permite uma análise minuciosa da realidade educativa, funcionando como alicerce para as fases subsequentes. Durante o estágio, a observação participante foi determinante, pois possibilitou uma imersão rigorosa no contexto analisado (Angrosino, 2012, citado por Coutinho, 2013). Este método caracteriza-se pela interação direta do docente com o meio, onde este “observa e regista durante e depois da observação” (Latorre, 2008, p. 58). No decorrer deste processo, a utilização de notas de campo, um diário de formação, entrevistas e conversas informais tornou-se indispensável para a compreensão aprofundada do ambiente educativo. Contudo, a observação não se limita a registar eventos; requer interpretação, questionamento e análise crítica dos dados recolhidos, promovendo uma compreensão das dinâmicas que envolvem o processo educativo. Neste contexto, as entrevistas desempenharam um papel essencial. Como refere Latorre (2008), “a entrevista é uma das estratégias mais

utilizadas para recolher dados na investigação social” (p. 70). Patton (2002, citado por Coutinho, 2013), complementa ao mencionar diferentes tipos de entrevista, como a *informal conversational interview* e a entrevista semiestruturada, ambas fundamentais neste percurso.

A fase seguinte, a planificação, dá continuidade ao processo, representando um momento de estruturação e intenção deliberada. Segundo Menezes et al. (2017), esta etapa define de forma clara o problema identificado e orienta os passos para a sua resolução, ainda que nem todas as respostas estejam evidentes no início. No âmbito do estágio, a planificação baseou-se nas observações realizadas, ajustando-se continuamente às necessidades e interesses das crianças. Este processo foi marcado por um equilíbrio entre as metas pedagógicas definidas pelo educador e as especificidades do grupo, promovendo decisões pedagógicas conscientes e ajustadas à realidade observada. É nesta fase que as intenções educativas se convertem em ações estruturadas, permitindo ao docente refletir não apenas sobre o que ensinar, mas também sobre como fazê-lo de forma contextualizada, relevante e adaptada às vivências do grupo.

A fase da ação, em que o plano pedagógico é implementado, é marcada pela flexibilidade e pela necessidade de adaptação em tempo real. Menezes et al. (2017) enfatizam que esta etapa não é estática, mas sim dinâmica, permitindo ajustes à medida que a prática se desenrola. Durante esta fase, a utilização de instrumentos como grelhas de avaliação foi essencial para monitorizar a eficácia das intervenções e assegurar a inclusão de todos os alunos.

A reflexão, elemento transversal a todo o ciclo da I-A, desempenha um papel central na construção de práticas pedagógicas significativas. Não se limita ao pós-ação, estendendo-se à antecipação e à análise crítica do que ocorre durante a prática. Os guiões de pré-observação, como propostos por Vieira e Moreira (2011), foram determinantes para delinear objetivos claros, distribuir responsabilidades e criar instrumentos de análise que facilitassem uma observação estruturada. Por outro lado, as narrativas reflexivas, segundo Reis (2008), ofereceram uma oportunidade única de explorar tensões, desafios e conquistas, promovendo uma análise detalhada e colaborativa do processo. Embora tradicionalmente associados a abordagens quantitativas, os questionários podem ser utilizados como instrumentos de reflexão, ao proporcionarem dados sobre as perceções e experiências dos intervenientes. Como refere Coutinho (2013), estas técnicas de inquirição podem “incidir sobre atitudes, sentimentos, valores,

opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo” (p.139), sendo particularmente úteis para recolher informação de um número alargado de participantes de forma rápida e eficaz. Este trabalho em parceria, envolvendo educadores cooperantes, observadores e observados, enriqueceu a compreensão das práticas pedagógicas e dos seus impactos.

A I-A promove o desenvolvimento de educadores capazes de analisar, planificar, observar e avaliar as suas práticas de forma crítica e fundamentada. Este processo contínuo, ancorado na colaboração e no *feedback* de pares, contribui para a criação de ambientes educativos mais conscientes, adaptáveis e inclusivos, favorecendo o sucesso das crianças. Assim, a I-A estabelece uma ponte sólida entre teoria e prática, exigindo que os educadores adotem uma postura reflexiva ao longo de toda a sua trajetória profissional, posicionando-os como agentes transformadores no contexto educativo.

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

O presente capítulo tem como objetivo descrever, analisar e refletir criticamente sobre as práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES, ancoradas nos referenciais teóricos e legais apresentados no Capítulo I. As intervenções pedagógicas aqui documentadas resultaram de uma abordagem sistemática sustentada na metodologia de I-A, cujas etapas – observação, planificação, ação e reflexão – foram explicitadas no Capítulo II.

As ações implementadas foram delineadas com base em metodologias ativas, promovendo a participação, a cooperação e a centralidade da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Consideraram-se as necessidades, interesses e características dos grupos, bem como os projetos em desenvolvimento, adotando uma postura pedagógica que reconhece o docente como facilitador e mediador do processo educativo. Neste sentido, procurou-se criar experiências significativas e integradoras, potenciadoras do desenvolvimento holístico das crianças, através da mobilização de saberes profissionais e da aplicação de estratégias pedagógicas intencionais.

O capítulo organiza-se em dois subcapítulos: o primeiro apresenta as ações desenvolvidas no contexto da EPE, que constituiu o primeiro momento de intervenção da PES; o segundo subcapítulo expõe as práticas realizadas no 1.º CEB. Em ambos os contextos, as práticas são descritas e analisadas à luz dos referenciais anteriormente mencionados, evidenciando a articulação entre teoria e prática, bem como os resultados obtidos ao longo do percurso formativo.

3.1.AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Neste subcapítulo, são expostas as ações desenvolvidas no âmbito da PES na EPE. As atividades foram concebidas a partir da identificação dos interesses, necessidades e aprendizagens prévias das crianças, fundamentando-se na metodologia de I-A (cf. Capítulo II), nas OCEPE e noutros

referenciais teóricos (cf. Capítulo I). Esta abordagem permitiu a criação de oportunidades significativas de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando a ZDP das crianças.

Reconhecendo que cada criança é um ser único, com ritmos, experiências e formas próprias de estar e aprender, as decisões pedagógicas ao longo do estágio basearam-se numa observação sistemática e participante (cf. Capítulo II). Essa escuta atenta revelou um conjunto diversificado de interesses e necessidades, que foram acolhidos através da dinamização de pequenos projetos integradores das várias áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas (cf. Capítulo I).

Entre as propostas implementadas, destaca-se um conjunto de atividades centradas na exploração musical e rítmica, estruturado segundo a MTP (cf. Capítulo I) e alinhado com as OCEPE. A conceção destas atividades foi inspirada na obra *A Música no Jardim de Infância* de Irene Cortesão (2016), cuja abordagem valoriza a música como dimensão essencial no desenvolvimento integral da criança.

Reconhecendo o valor da colaboração e da cooperação entre pares no processo de aprendizagem (cf. Capítulo I), e considerando que essa se revelou uma das fragilidades do grupo (cf. Capítulo II), um dos principais objetivos destas propostas foi precisamente promover o trabalho em conjunto, incluindo todos os elementos do grupo. Tal como numa orquestra, procurou-se desenvolver a escuta mútua, a entajuda e o esforço coletivo, fundamentais para a construção de criações musicais significativas e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Deste modo, numa progressão intencional, iniciou-se com a exploração da voz como meio primordial de comunicação e expressão musical, passando pela percussão corporal, que permitiu às crianças experimentar sons com o próprio corpo, até à introdução de objetos e instrumentos musicais, ampliando a diversidade sonora e as possibilidades de criação e exploração rítmica (Cortesão, 2016).

Este percurso emergiu naturalmente do interesse de todas as crianças pela música, demonstrado através do canto espontâneo e da forma como acompanhavam melodias com gestos e movimentos ritmados. Adicionalmente, a participação de três crianças com NAS em sessões de

terapia musical revelou-se um fator determinante, uma vez que nelas exploraram diferentes instrumentos e demonstraram grande entusiasmo. Com base nessa experiência, procurou-se transpor para a sala de atividades um prolongamento dessas vivências, assegurando que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar conceitos musicais de forma lúdica e acessível.

Paralelamente, a educadora cooperante sugeriu a exploração da obra de Vivaldi, iniciando-se um percurso de descoberta musical através da audição de “Inverno”, pertencente à obra “As Quatro Estações” de Vivaldi. Como complemento, foram introduzidas as sete notas musicais e o conceito de partitura, permitindo às crianças estabelecer relações entre diferentes formas de representação simbólica, como letras, números e símbolos musicais. No entanto, verificaram-se dificuldades na compreensão da notação musical, o que levou a uma reformulação da abordagem.

De acordo com Cortesão (2016), a aprendizagem musical na infância deve privilegiar a experimentação sonora, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança, em vez de uma introdução precoce à escrita musical formal. Assim, optou-se por redirecionar as atividades para a exploração do ritmo e a criação de partituras não convencionais, ajustando-as às características e necessidades do grupo.

Para introduzir a temática e iniciar a primeira fase da MTP de definição do problema, que envolve a identificação do tema e o levantamento dos conhecimentos prévios, foi lançado ao grupo, durante o momento de acolhimento, um desafio reflexivo: “O que é ritmo?”. Esta abordagem deu continuidade à questão formulada na semana anterior pela educadora cooperante – “O que é música?” –, permitindo recuperar os conhecimentos adquiridos no projeto sobre Vivaldi e aprofundar a compreensão dos elementos musicais. As respostas das crianças foram registadas numa folha branca e incluíram expressões como “Música”, “Tocar instrumentos”, “Dançar” e “São as notas musicais”. A análise dessas respostas revelou que, embora as crianças possuíssem algumas noções sobre a música, o conceito de ritmo ainda necessitava de ser explorado de forma mais aprofundada.

Com base nesta reflexão, iniciou-se a segunda fase da MTP de planificação e desenvolvimento do trabalho, com o planeamento de uma sequência de atividades que envolvem diferentes aspetos presentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, iniciou-se a terceira fase da MTP de execução. Neste contexto, foi concebido e realizado um jogo de batimentos rítmicos, utilizando símbolos representativos de diferentes partes do corpo (mãos, pernas, pés e boca) e do silêncio. A atividade decorreu em grande grupo, na área de acolhimento, onde as crianças se sentaram em roda para visualizar os símbolos apresentados. Inicialmente, as estagiárias introduziram as diferentes figuras e incentivaram as crianças a interpretá-las livremente. Posteriormente, em conjunto, foram definidos os sons correspondentes a cada símbolo por meio de uma votação participativa.

Após a definição dos sons, foram elaboradas sequências simples para serem executadas coletivamente, promovendo a noção de sequência, a percepção dos tempos de pausa e a valorização do silêncio na construção musical. Como defende as OCEPE, "o silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55). Progressivamente, a complexidade das sequências foi aumentando, incorporando maior rapidez e variedade de elementos. Durante esta atividade, foi realizada uma gravação de uma das sequências, permitindo que as crianças escutassem o resultado do seu trabalho em grupo e reforçando a percepção da música como um processo colaborativo.

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de criar as suas próprias sequências rítmicas, que seriam interpretadas pelo grupo. Esta abordagem permitiu-lhes compreender que a música não se limita ao uso de instrumentos ou à notação convencional, podendo ser criada com o próprio corpo, seja através do canto ou da exploração de diferentes sons corporais. Assim, foi explorado o conceito de música como uma combinação de sons e silêncios, em diferentes velocidades e intensidades. Além disso, a atividade fomentou a colaboração entre pares, incentivando a organização coletiva para alcançar um resultado harmonioso.

Figura 2

Jogo de batimentos rítmicos



A realização desta atividade promoveu o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens presentes nas OCEPE. A exploração de diferentes formas de emissão de sons permitiu que as crianças tomassem consciência dos segmentos do corpo e das suas possibilidades sonoras. Paralelamente, o trabalho em grupo incentivou as interações sociais, favorecendo o respeito pelas regras do jogo e pela dinâmica coletiva, incluindo os momentos de silêncio. Ademais, a criação de sequências rítmicas integrou noções matemáticas, como ordenação e padrões, em consonância com as orientações de Lopes da Silva et al. (2016), que defendem que "as crianças desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões, através de cantigas repetitivas, cânticos ritmados e poemas, baseados na repetição e no crescimento de padrões, por exemplo, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples" (p. 75). A integração destes elementos na EPE é fundamental, pois, como afirmam as OCEPE (2016), o desenvolvimento de noções matemáticas e musicais deve ser estimulado de forma lúdica e contextualizada, facilitando a compreensão das relações entre som, movimento e representação gráfica.

Estas aprendizagens foram evidenciadas pelo envolvimento espontâneo das crianças, que, no final da atividade, decidiram autonomamente utilizar os símbolos do jogo para criar sequências em grupo. Esse comportamento demonstrou não apenas o impacto da atividade na sua percepção musical, mas também o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de cooperação, consolidando a experiência como um processo de aprendizagem significativo e participativo.

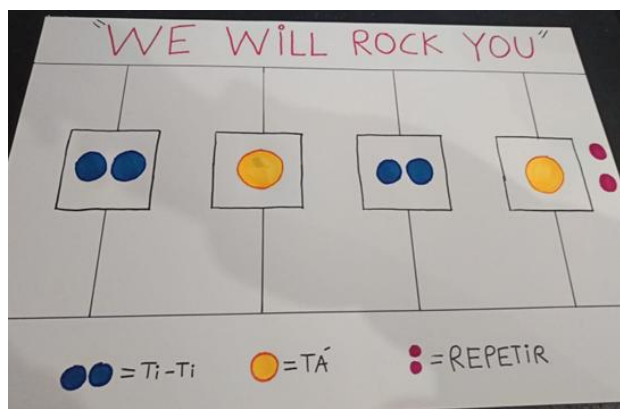
Dando continuidade à atividade anterior, as estagiárias apresentaram, na área de acolhimento e em grande grupo, uma partitura não convencional da música "*We Will Rock You*", da banda Queen. De acordo com as OCEPE, "é importante que oiçam música de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55). Assim, a escolha desta música, amplamente reconhecida e estruturada com um ritmo simples e marcante, permitiu proporcionar uma experiência musical distinta, introduzindo um estilo com o qual o grupo não estava familiarizado.

A partitura utilizada recorria a símbolos gráficos simples que representavam os tempos musicais, permitindo explorar a variação da velocidade dos sons. A utilização de partituras não convencionais é um recurso pedagógico valioso, especialmente para crianças que ainda não dominam a notação musical tradicional. Segundo Martins (2004, mencionado por Correia, 2018), a música pode ser representada por diferentes formas de escrita, incluindo sistemas gráficos não convencionais que permitem às crianças criar e interpretar sons de forma livre, promovendo a criatividade e a imaginação. Lopes da Silva et al. (2016) reforçam a importância desta abordagem na aprendizagem musical, afirmando que "o/a educador/a poderá, em conjunto com as crianças, encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.)" (p. 55). Antes de se familiarizarem com a escrita tradicional, as crianças podem explorar representações gráficas próprias, ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, facilitando a compreensão dos elementos da linguagem musical.

Tendo em conta estas premissas, a leitura da partitura foi introduzida com sílabas rítmicas convencionadas, como "Ti-Ti" para tempos rápidos e "Tá" para tempos lentos, sendo o último símbolo indicativo de repetição. A realização da leitura em grande grupo permitiu que as crianças interiorizassem os conceitos de tempo e ritmo de forma acessível e colaborativa.

Figura 3

Partitura não convencional da música "We Will Rock You"



Após a familiarização vocal com a estrutura rítmica da música, a atividade evoluiu para a incorporação do movimento corporal. Algumas das representações simbólicas utilizadas na atividade anterior foram retomadas, associando o batimento nas pernas aos tempos rápidos ("Ti-Ti") e as palmas aos tempos lentos ("Tá"). Desta forma, as crianças puderam interpretar a partitura utilizando o corpo como instrumento, mantendo a voz como suporte para se guiarem na execução do ritmo. Além disso, a exploração do ritmo através da expressão corporal e do movimento foi uma estratégia essencial, uma vez que, como referido nas OCEPE (2016), "a expressão corporal livre e o movimento durante audições musicais são essenciais para o desenvolvimento do sentido rítmico [...] estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55).

Num momento seguinte, a música original foi reproduzida, permitindo que as crianças a ouvissem antes de a interpretar em conjunto com a melodia de fundo. A execução rítmica acompanhada pela música representou um desafio para algumas crianças, que inicialmente tiveram dificuldades em manter o ritmo correto. No entanto, o facto de estarem em grande grupo facilitou a sua adaptação, uma vez que puderam observar os colegas e ajustar a sua execução. Além disso, durante toda a atividade, as estagiárias desempenharam um papel semelhante ao de um maestro, servindo como referência visual e auditiva. Sempre que necessário, as crianças podiam auto corrigir-se ao observar as suas indicações gestuais, incluindo a utilização de uma batuta para marcar o compasso. Esse suporte, aliado às repetições sucessivas e à prática guiada, permitiu um ajuste gradual ao ritmo, garantindo a participação ativa de todas as crianças.

Figura 4

Exploração da música "We Will Rock You"



A reação do grupo à música apresentada foi heterogénea. Sendo um grupo habituado a ouvir predominantemente música clássica e infantil, a introdução de um novo género musical e de uma canção em inglês gerou diferentes respostas: algumas crianças mostraram grande entusiasmo, enquanto outras manifestaram menor interesse. Esta diversidade de reações conduziu a um momento de reflexão e partilha no final da atividade, onde as crianças foram incentivadas a expressar as suas opiniões e a desenvolver um pensamento crítico sobre a experiência. De modo geral, todas demonstraram agrado na exploração rítmica da partitura, independentemente da sua preferência pela música em si.

Correia (2018) sublinha que a exploração do ritmo, por meio de partituras não convencionais, permite às crianças vivenciar características do som, como intensidade e duração, de forma prática e criativa. Além disso, esta abordagem favorece a experimentação sonora e o desenvolvimento da autenticidade, incentivando as crianças a participar ativamente no processo de aprendizagem musical. Assim, as partituras não convencionais tornam os conceitos musicais mais acessíveis e estimulam o envolvimento das crianças, promovendo a aprendizagem de forma significativa e ajustada às suas necessidades.

No final da atividade, a partitura não convencional foi afixada na parede, à altura das crianças, mas de forma removível, permitindo que estas a retirassem para observá-la no chão. Durante os momentos de escolha autónoma, algumas crianças exploraram-na desta forma, recriando o ritmo e experimentando diferentes variações. Além disso, verificou-se que a aprendizagem

ultrapassou os limites da sala de atividades, uma vez que as crianças reproduziram o ritmo da música nos momentos de transição, demonstrando a apropriação do conhecimento e a sua integração no cotidiano do grupo.

Devido ao crescente interesse demonstrado ao longo das semanas pelo piano portátil trazido pelas estagiárias, foi promovida uma atividade sensorial de exploração livre dos instrumentos musicais disponíveis na instituição. Em grande grupo, as estagiárias apresentaram cada instrumento, explicando o seu nome e modo de execução. Posteriormente, os instrumentos foram passados às crianças que já estavam familiarizadas com a sua utilização, nomeadamente as crianças com NAS, para que pudessem demonstrar aos colegas como se tocavam. Esta abordagem não só promoveu a inclusão, como também reforçou o papel ativo destas crianças no grupo.

A partir desse momento, cada criança teve a oportunidade de tocar um instrumento e passá-lo ao colega seguinte. Algumas exploraram os instrumentos de forma aleatória, enquanto outras começaram a criar padrões rítmicos estruturados, influenciando os colegas a imitá-los. Em particular, destacou-se a participação da criança G, que, nesse mesmo dia, partilhou durante o acolhimento que tinha assistido a uma marcha com a família, onde o pai tocava tambor. Durante a atividade, G demonstrou com entusiasmo como se tocava corretamente o tambor, tornando-se uma referência para os colegas. Este momento foi marcante, evidenciando a evolução do grupo em termos de partilha e cooperação, aspetos que, no início do estágio, eram desafios significativos.

Figura 5

Exploração dos instrumentos



Após esta fase estruturada de exploração, os instrumentos foram disponibilizados em cima das mesas para uma exploração livre, permitindo que as crianças experimentassem novas combinações sonoras e consolidassem aprendizagens.

Posteriormente, foi proposto um jogo de adivinhação sonora, onde uma criança vendada tentava identificar o som produzido por um colega ao tocar um instrumento. Durante a atividade, as crianças mais velhas conseguiram identificar os instrumentos pelo nome, enquanto outras foram incentivadas a descrevê-los com base nas suas características sonoras. Algumas, além de ouvirem o som, exploraram o instrumento através do tato, reforçando a importância da percepção multissensorial na aprendizagem musical. Esta atividade revelou-se fundamental para o desenvolvimento da discriminação auditiva e do reconhecimento de diferentes timbres musicais, enriquecendo a experiência das crianças na descoberta do universo sonoro.

Seguindo as recomendações das OCEPE, que referem que "o processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55), e estabelecendo uma ligação com o projeto anterior do grupo sobre o meio ambiente, foi proposta uma atividade de construção de instrumentos musicais com Materiais de Fim Aberto (*Loose Parts*), como restos de papel, embalagens e tecido. Esta abordagem não só incentivou a criatividade e a exploração

artística, como também permitiu que as crianças tivessem instrumentos próprios na sala de atividades, ultrapassando a limitação de não poderem utilizar os instrumentos musicais da instituição em momentos autónomos.

Para a concretização da atividade, o grupo foi dividido em dois: uma metade ficou responsável pela construção de maracas, utilizando garrafas de iogurte preenchidas com diferentes tipos de grãos para criar variações sonoras; a outra metade dedicou-se à criação de castanholas, recorrendo a tampas de garrafa e cartão. Estes foram instrumentos previamente explorados na atividade anterior, permitindo que as crianças estabelecessem uma continuidade entre a experimentação e a criação.

Figura 6

Construção dos instrumentos



A construção dos instrumentos revelou-se um momento significativo, uma vez que evidenciou aprendizagens adquiridas em projetos anteriores. Foram disponibilizadas instruções ilustradas, semelhantes às utilizadas noutras experiências, o que facilitou a interpretação autónoma das etapas de construção. Além disso, observou-se uma forte colaboração entre pares, particularmente nas fases que exigiam ajuda mútua, o que demonstra uma evolução no espírito de entajuda do grupo.

No momento da decoração, verificou-se que atividades prévias focadas no recorte e colagem tiveram um impacto positivo, pois as crianças mostraram maior destreza no manuseamento das

tesouras, um maior sentido estético na escolha e disposição dos elementos decorativos e uma utilização adequada dos materiais, sem excessos.

As crianças com PEA, que habitualmente manifestavam menor envolvimento em atividades plásticas, demonstraram um grande interesse, especialmente na exploração sonora das maracas, o que as motivou a participar ativamente na sua elaboração e personalização. No caso da criança com síndrome de Rett, e seguindo as orientações da professora de educação especial, as estagiárias construíram guizeiras com guizos e fios de lã, que puderam ser atadas aos seus membros. Esta adaptação permitiu a sua participação ativa na atividade, possibilitando-lhe produzir sons ao movimentar-se, algo que lhe proporcionou grande satisfação.

Com o objetivo de refletir sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e socializar os resultados com a comunidade escolar, iniciou-se a quarta e última fase da MTP, que engloba a divulgação e a avaliação. Como culminar das aprendizagens realizadas, foi proposto ao grupo que interpretasse uma partitura não convencional da canção “O Coelho Alberto”, uma música já conhecida e apreciada por todas as crianças. Esta atividade visou consolidar os conceitos musicais trabalhados e oferecer uma oportunidade para que as crianças partilhassem as suas conquistas. Quando inicialmente apresentada pelas estagiárias, esta canção foi interpretada através do canto e de gestos, contudo, nas secções exclusivamente instrumentais, observou-se que algumas crianças acompanhavam ritmicamente a melodia com movimentos corporais. Dado este envolvimento espontâneo, “O Coelho Alberto” revelou-se uma escolha pertinente para esta atividade, uma vez que já era familiar ao grupo, facilitando assim a transição para uma partitura mais complexa.

Ao contrário da partitura utilizada em atividades anteriores, esta nova versão continha um maior número de elementos, elevando o nível de desafio. As estagiárias apresentaram a partitura e, de imediato, as crianças reconheceram a música pelos símbolos representados. Com a partitura em destaque, foi incentivado o grupo a recordar as diferentes partes da canção — a secção cantada e a secção instrumental — ouvindo atentamente a melodia. Como já haviam tido contacto prévio com uma partitura não convencional, a interpretação dos símbolos foi relativamente rápida, demonstrando que as crianças tinham consolidado os conceitos rítmicos trabalhados anteriormente.

A primeira etapa da atividade consistiu na leitura vocal do ritmo representado na partitura, utilizando sílabas rítmicas específicas, como Ti-Ti (tempos rápidos) e Tá (tempos lentos). Após a familiarização vocal, as crianças passaram à interpretação do ritmo com sons corporais, associando as palmas ao Tá e os movimentos das pernas ao Ti-Ti. Este exercício foi realizado de forma rápida e natural, evidenciando a assimilação dos conhecimentos prévios e a preparação do grupo para desafios mais exigentes.

Para aprofundar a complexidade da atividade e reforçar a cooperação entre pares, o grupo foi subdividido, ficando cada subgrupo responsável por um tipo específico de som corporal: um grupo representava os tempos rápidos (Ti-Ti) com os pés, enquanto o outro executava os tempos lentos (Tá) com palmas. A coordenação destes elementos foi guiada por uma das estagiárias, que assumiu a função de maestrina, promovendo a cooperação, a coordenação e o respeito pelos momentos de silêncio e pela participação dos pares. Para reforçar este conceito, cada subgrupo recebeu uma partitura aparentemente idêntica, mas com distribuições distintas dos símbolos: enquanto um grupo possuía indicações para tocar e depois respeitar silêncios, o outro iniciava com silêncios e depois tocava. Esta dinâmica exigiu concentração e respeito pelo tempo de execução do outro grupo, criando uma pequena orquestra sincronizada.

Após a exploração com sons corporais, foi introduzida uma nova etapa: a interpretação com os instrumentos musicais construídos pelas próprias crianças. Mantendo a estrutura dos subgrupos, um conjunto utilizou as maracas para os tempos rápidos (Ti-Ti), enquanto outro grupo utilizou as castanholas para os tempos lentos (Tá). Esta fase da atividade reforçou não apenas a compreensão rítmica, mas também a importância da coordenação motora e do trabalho colaborativo.

Ao longo de toda a atividade, as estagiárias atuaram como mediadoras, proporcionando explicações claras, promovendo repetições graduais e ajustando o ritmo consoante as necessidades do grupo. A alternância de velocidades na execução da música permitiu que as crianças consolidassem os conhecimentos de forma progressiva, até conseguirem respeitar os tempos de silêncio e as suas próprias entradas musicais. Para reforçar a importância desta dinâmica coletiva, foi estabelecida uma analogia com o funcionamento de uma orquestra, realçando que cada elemento é essencial para a harmonia do grupo.

A atividade culminou com a interpretação integral da canção “O Coelho Alberto”, combinando a execução vocal, gestual e instrumental. Para envolver as famílias no processo, foi planeada uma apresentação presencial. No entanto, face a limitações logísticas, recorreu-se às tecnologias para garantir a partilha do trabalho desenvolvido. Com o apoio da terapeuta da fala e da terapeuta de música das crianças com NAS, além da supervisão da educadora cooperante, foi possível gravar um vídeo do grupo a interpretar a canção. Este registo proporcionou às crianças a oportunidade de partilhar as suas conquistas, valorizando as aprendizagens realizadas e promovendo a interação entre a família e a prática educativa.

Figura 7

Partitura da música “O Coelho Alberto”



Além da partilha com as famílias, realizou-se também uma apresentação para a turma do 3.º A, que será acompanhada pelas mestrandas no semestre seguinte. Esta segunda apresentação teve como objetivo não só demonstrar o trabalho desenvolvido, mas também estabelecer uma ponte entre os dois grupos, permitindo que as crianças compreendessem a continuidade do projeto e a importância do trabalho colaborativo.

Após a realização deste projeto, a partitura da canção foi plastificada, tal como os símbolos utilizados na primeira atividade, e afixada num dos móveis junto à biblioteca, onde se encontravam o fantocheiro e os fantoches da história do Coelho Alberto, também elaborados em colaboração com as estagiárias, num projeto anterior. Era frequente observar as crianças em

conjunto a representar a história ou a criar sequências sonoras a partir da partitura, revelando a apropriação dos materiais e a continuidade espontânea da aprendizagem em contexto lúdico.

A elaboração deste projeto possibilitou a articulação entre diferentes áreas de conteúdo, promovendo uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar, alinhada com os princípios das OCEPE (2016). No contexto da Área de Expressão e Comunicação, destacaram-se aprendizagens no subdomínio da Música, tais como a interpretação expressiva de sons, a elaboração de improvisações com base em estímulos diversos e a identificação das características dos sons, valorizando “a música como forma de expressão e identidade cultural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). No subdomínio das Artes Visuais, incentivou-se a exploração criativa através de produções plásticas, fomentando a expressividade e a experimentação. No domínio da Matemática, a utilização de partituras gráficas não convencionais favoreceu a compreensão de quantidades, padrões e sequências, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico e do sentido numérico. Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, foram evidenciados progressos na consciência de si como aprendiz, com especial enfoque na cooperação entre pares, na escuta ativa e na capacidade de trabalho coletivo construtivo (Lopes da Silva et al., 2016).

Em síntese, as atividades desenvolvidas no âmbito da PES evidenciaram um impacto significativo no processo de aprendizagem do grupo, fomentando a partilha de conhecimentos prévios, a comunicação das descobertas realizadas e a identificação de novos interesses a explorar. Este percurso permitiu consolidar aprendizagens de forma contextualizada e significativa, contribuindo simultaneamente para o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças. As dinâmicas implementadas fortaleceram as relações interpessoais, promoveram a integração de todos os elementos do grupo e criaram um ambiente de colaboração e respeito mútuo, essencial para o crescimento individual e coletivo.

Através desta experiência, foi possível aprofundar o conhecimento de recursos, estratégias e metodologias de trabalho, integrando a teoria com a prática de forma coerente e reflexiva. Este processo permitiu ainda valorizar princípios como a inclusão, a criatividade e a colaboração, os quais se refletiram diretamente nas aprendizagens das crianças e no seu envolvimento ativo. Deste modo, confirma-se que a PES se revelou uma oportunidade enriquecedora, tanto para o

desenvolvimento das crianças como para a construção de uma identidade profissional mais sólida e consciente.

Assim, o impacto positivo das atividades reflete-se não apenas no progresso do grupo, nomeadamente ao nível social e emocional, mas também na consolidação de uma prática educativa mais intencional e reflexiva, orientada para as necessidades e potencialidades de cada criança.

3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dando continuidade à intervenção pedagógica no âmbito da PES, o trabalho desenvolvido no contexto do 1.º CEB teve como base a escuta atenta das necessidades e interesses dos alunos, bem como o respeito pela planificação da docente cooperante. Procurou-se, assim, articular os conteúdos propostos no manual com uma abordagem pedagógica envolvente e significativa, fundamentada na metodologia de I-A (cf. Capítulo II), nas AE e nos referenciais teóricos abordados anteriormente (cf. Capítulo III).

As práticas educativas foram organizadas em Unidades de Aprendizagem (UA), concebidas como propostas pedagógicas integradas, com intencionalidade educativa, que articulam diferentes áreas do saber em torno de um tema comum, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e interdisciplinares. A UA aqui descrita foi desenvolvida no âmbito do projeto “Os Zupis vão ao Espaço”, nomeado pelos próprios alunos, e teve como ponto de partida a exploração dos conteúdos da “Missão 4: Ir ao Espaço”, presente nos manuais escolares das disciplinas. Em Português, trabalharam-se os domínios da Leitura, da Escrita e da Gramática, com atividades centradas na exploração de diferentes tipos de texto, na escrita criativa e nos verbos. Paralelamente, no Estudo do Meio, aprofundaram-se conteúdos dos domínios Natureza e Tecnologia, nomeadamente o estudo dos astros, do planeta Terra e de fenómenos naturais, através de atividades práticas e experimentais. A Matemática foi mobilizada para consolidar aprendizagens nos temas de Números (com arredondamentos, divisões e frações), Dados (organização em caule-e-folha) e Geometria e Medida (unidades de medida, estimativas e

perímetro). De forma transversal, promoveram-se Capacidades Matemáticas, como a Resolução de Problemas, o Raciocínio Matemático, as Representações, as Conexões Internas e Externas e a Comunicação Matemática, em conformidade com as AE (Direção-Geral da Educação, 2018) e com as Novas AE de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021).

Durante o desenvolvimento do projeto, identificaram-se algumas dificuldades na turma, nomeadamente na gestão de conflitos, na organização do tempo durante as tarefas e na distinção entre trabalho de grupo e trabalho cooperativo. Para dar resposta a estas necessidades, foram implementadas estratégias baseadas em métodos de AC e técnicas de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012), clarificando os papéis individuais e promovendo uma dinâmica mais estruturada e colaborativa. Em simultâneo, procurou-se responder a outras fragilidades evidenciadas, como no domínio da oralidade, da leitura e da escrita.

Apesar dos desafios, os interesses dos alunos foram sempre considerados na planificação das propostas. Observou-se um forte entusiasmo por atividades lúdicas, desafios, jogos e experiências práticas, bem como uma grande valorização das atividades ligadas à Educação Artística. Com base nessas observações, o projeto foi desenhado de forma a integrar componentes lúdicas, criativas e expressivas, favorecendo o envolvimento e a motivação dos alunos.

Este percurso foi guiado pelo “Explorador Baltazar”, personagem fictícia criada pelas estagiárias, que serviu de mote para todas as atividades. Comunicava com os alunos por meio de cartas, e-mails e até mensagens de áudio, lançando desafios, dando conselhos e conduzindo cada nova etapa do projeto. Como nunca foi revelado o seu rosto, cada criança criou a sua própria imagem do Baltazar, o que aumentou o mistério e o envolvimento emocional com a narrativa.

Deste modo, o projeto teve início com uma sessão imersiva na sala de aula, onde os alunos assistiram a um vídeo introdutório que apresentava, de forma envolvente, os conteúdos que seriam explorados ao longo das diferentes etapas da missão. Após a visualização do vídeo, cada criança partilhou o que mais desejava aprender sobre o espaço, fomentando desde cedo a curiosidade e o envolvimento. Seguiu-se uma votação democrática para eleger o nome do projeto, culminando na escolha de “Os Zupis vão ao Espaço”, proposta mais votada entre várias ideias

criativas. A partir desse momento, os alunos assumiram o papel de “Zupis” e embarcaram numa viagem educativa repleta de descobertas pelo universo.

Antes de “partirem para o espaço”, foi dada especial atenção à compreensão do planeta Terra. Exploraram os seus movimentos, a sua posição no Sistema Solar e fenómenos naturais associados, como a luz e a sombra. Estas aprendizagens foram articuladas com a exploração de notícias e fontes informativas sobre o espaço, integrando conteúdos curriculares das áreas do Estudo do Meio, Português e Matemática, como as unidades de medida e o cálculo de perímetros. Com base nos factos recolhidos, os alunos, organizados em grupos cooperativos, imaginaram e construíram planetas únicos, criando o “Sistema Divertido”, com uma estrela central chamada “Estrela Divertidamente”. As maquetes dos planetas foram criadas com materiais diversificados, promovendo a expressão plástica e a criatividade.

Inspirados por uma história enviada por Baltazar, os alunos escreveram, em pares, uma aventura passada no planeta que criaram. Exploraram ainda os segredos da luz e da sombra através de atividades experimentais e construíram fantoches para dar vida às suas histórias, integrando a linguagem dramática e os conhecimentos adquiridos até então.

Entre as diversas atividades realizadas no âmbito do projeto, destaca-se a sessão de consolidação e revisão dos conteúdos trabalhados, designada “A Cidade Zupi”. Esta proposta visou integrar, de forma lúdica e significativa, os conhecimentos adquiridos ao longo da “Missão 4: Ir ao Espaço”, permitindo aos alunos visitar conceitos, aplicar aprendizagens e partilhar o percurso realizado de forma criativa, colaborativa e motivadora.

A atividade foi planeada no âmbito de uma UA, entendida como uma estrutura organizativa composta por um conjunto de experiências educativas interligadas, com objetivos de aprendizagem definidos, que visa promover aprendizagens significativas, contextualizadas e integradas (cf. Capítulo I). Esta UA correspondeu à etapa de consolidação do projeto interdisciplinar “Os Zupis vão ao Espaço”, desenvolvido ao longo de várias sessões.

A aula foi concebida com o propósito de consolidar os conteúdos abordados nas diferentes áreas disciplinares, através de uma abordagem ativa, centrada no aluno. Para tal, recorreu-se à

metodologia de Rotação por Estações (Christensen et al., 2013), aliada a estratégias de gamificação (Kapp et al., 2012), promovendo a motivação, o pensamento crítico, a autonomia e o trabalho em equipa. A narrativa da personagem Baltazar foi novamente mobilizada como fio condutor da atividade, incentivando o envolvimento emocional dos alunos e fortalecendo o sentimento de pertença à história do projeto.

A realização da aula implicou um planeamento cuidado, quer ao nível dos materiais, quer da organização do espaço. Para facilitar a circulação e a dinâmica de trabalho, foram utilizadas duas salas de aula contíguas, ambas cuidadosamente ambientadas com elementos decorativos inspirados no universo do projeto. Ao todo, foram organizadas sete estações, distribuídas entre os dois espaços: três numa sala e quatro na outra.

Figura 8

Salas utilizadas na "Cidade Zupi"



A sessão desenrolou-se em três momentos distintos. O primeiro consistiu na receção da turma e contextualização da proposta. Este momento foi marcado pela escuta de um áudio protagonizado por Baltazar, no qual a personagem explicava que precisava da ajuda dos alunos para encontrar sete objetos escondidos na Cidade Zupi. Contudo, por se tratar de uma cidade especial, esses objetos só poderiam ser conquistados através da realização bem-sucedida de missões educativas, nas quais os alunos teriam de demonstrar o que aprenderam ao longo da Missão 4.

Figura 9

Escuta do áudio de Baltazar



Deste modo, seguiu-se a segunda fase da atividade, centrada na dinâmica das estações de aprendizagem. Estas decorreram sob a supervisão das duas professoras estagiárias, que assumiram o papel de xerifes da cidade, garantindo o bom funcionamento das atividades e incentivando uma atitude colaborativa e reflexiva. Os alunos foram organizados em seis grupos cooperativos, compostos por quatro elementos com papéis bem definidos: secretário, porta-voz, capitão do silêncio e controlador do tempo, identificados por medalhas (cf. Capítulo I). Cada grupo dispunha de copos sinalizadores (Lopes & Silva, 2020) para pedir ajuda durante as tarefas, bem como de todo o material necessário à realização das missões. Além disso, foi entregue a cada grupo um envelope com a sua designação e a indicação da estação onde deveriam iniciar o percurso.

Ao longo da rotação, os grupos passaram por sete estações temáticas, cada uma com um conjunto de desafios lúdicos e experimentais, relacionados com diferentes áreas disciplinares. Em cada estação, para além das tarefas propostas, era também revelado o objeto da cidade a conquistar, reforçando a lógica de gamificação e contribuindo para a coesão da narrativa.

No “Laboratório Alienígena”, os alunos exploraram conteúdos matemáticos centrados no perímetro, nas unidades de medida e nos arredondamentos, através de uma proposta que integrava intencionalmente o uso das TIC. O desafio consistia em determinar qual dos alienígenas fictícios possuía o maior perímetro, utilizando um geoplano digital, um recurso que proporcionou uma abordagem visual e manipulativa da geometria, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio espacial e da medição precisa. Seguidamente, os alunos aplicaram conhecimentos de

arredondamento de números e conversão de unidades de medida, de forma contextualizada. Esta proposta potenciou a mobilização integrada de saberes matemáticos, num ambiente que promovia a motivação, a concentração e a aprendizagem ativa.

Na "Papelaria da Abi", os desafios centraram-se na estimativa, arredondamento e representação de dados. Os alunos foram convidados a estimar e medir o comprimento de diversos materiais dispostos na estação, utilizando réguas graduadas, e a arredondar os valores obtidos segundo a ordem de grandeza especificada em cada item da ficha de trabalho, nomeadamente às unidades, dezenas, centenas ou milhares. Os dados recolhidos foram depois organizados num diagrama de caule e folhas, permitindo uma visualização clara da informação e promovendo o desenvolvimento da literacia estatística. Esta tarefa integrou componentes práticas e cognitivas, incentivando a capacidade de interpretar e representar dados de forma autónoma e crítica.

Figura 10

"Laboratório Alienígena" e "Papelaria da Abi"



No "Planetário Zupi", a exploração centrou-se nos conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente nos movimentos da Terra, nas fases da Lua e na orientação espacial através de elementos celestes. Com base numa data e hora específicas atribuídas a cada grupo, os alunos deveriam posicionar a Terra na sua órbita em torno do Sol, identificar a fase lunar correspondente e projetar a evolução das fases da Lua vinte dias após essa data. A atividade incluía ainda a análise de imagens da posição solar no céu, de modo a localizar corretamente os pontos cardeais. Esta

proposta promoveu a compreensão dos ciclos naturais e da orientação espacial, fomentando simultaneamente o pensamento científico e a observação.

Na “Fábrica Magnética”, os conteúdos abordados incidiram sobre o magnetismo, sendo desenvolvidos através de uma palavra cruzada com vocabulário específico relacionado com ímãs e forças magnéticas. Os alunos tiveram à sua disposição materiais concretos, ímãs e bússolas, que possibilitaram uma aprendizagem experimental e sensorial, associando os conceitos à prática e reforçando o léxico científico. Esta atividade visou a consolidação de conhecimentos através de uma abordagem lúdica, contribuindo para a familiarização com fenómenos físicos de forma acessível e significativa.

Figura 11

“Planetário Zupi” e “Fábrica Magnética”



Na estação “Ótica Multizupica”, os alunos exploraram os fenómenos da luz e das sombras através de uma abordagem essencialmente experimental. As tarefas realizadas incluíram a classificação de materiais segundo o seu grau de transparência (transparentes, translúcidos e opacos), a associação entre diferentes objetos e as sombras por eles produzidas, bem como a identificação de fontes de luz naturais e artificiais, por meio da resolução de pequenos enigmas. Para a realização das atividades, os alunos dispunham de uma diversidade de materiais com características distintas e de uma zona de testagem equipada com um candeeiro e uma tela branca, onde podiam observar, de forma prática e interativa, os efeitos da luz sobre os diferentes

objetos. Esta proposta pedagógica permitiu a consolidação de conceitos físicos através da experimentação direta e do pensamento inferencial, promovendo uma aprendizagem significativa e envolvente.

Figura 12

“Ótica Multizupica”



Na “Banca de Jornais Espaciais”, os conteúdos incidiam sobre a leitura e a interpretação textual, com foco nos verbos e nos tempos verbais. Cada grupo de alunos recebeu três corpos de texto correspondentes a três notícias distintas. A tarefa inicial consistia em analisar os textos e selecionar, entre vários títulos e imagens disponíveis na estação, aqueles que correspondiam a cada notícia, colando-os na folha de jornal fornecida, de forma a construir o “Jornal do Baltazar”. De seguida, os alunos identificavam os verbos presentes nos textos e organizavam os acontecimentos por ordem cronológica, com base na identificação dos tempos verbais: pretérito perfeito, presente e futuro. Além de trabalhar competências linguísticas e gramaticais, esta atividade permitiu aprofundar o conhecimento sobre a personagem Baltazar, promovendo uma compreensão mais ampla e temporal do seu percurso de vida, desde a infância, passando pelo presente, até às suas intenções futuras.

Figura 13

"Banca de Jornais Espaciais"



A estação "TeleZup!" teve como objetivo principal a aplicação de conhecimentos matemáticos relacionados com frações, comparação de quantidades e divisão, num contexto funcional, lúdico e interdisciplinar. Através da leitura de um texto instrucional, os alunos foram convidados a montar pizzas de cartão, divididas em frações específicas, utilizando ingredientes em papel que representavam porções distintas. Este processo exigia não só o raciocínio lógico-matemático, mas também competências ligadas à expressão artística, ao permitir que cada grupo decorasse e organizasse visualmente as pizzas de forma criativa e personalizada. Após a montagem, os alunos representavam graficamente o que tinha sido consumido e o que restava de cada pizza, e ordenavam-nas por quantidade. Esta proposta integradora estimulou a autonomia, o trabalho colaborativo e cooperativo, bem como o desenvolvimento simultâneo de competências matemáticas e artísticas, reforçando a aprendizagem através da experimentação concreta e da expressão visual.

Figura 14

“Telezupi”



Após a conclusão de cada estação, os grupos guardavam as suas respostas no envelope atribuído e dirigiam-se aos “Correios Zupi”, o espaço destinado à validação das tarefas. Nesse local, as professoras estagiárias analisavam as soluções apresentadas e forneciam *feedback* imediato. Caso as tarefas estivessem corretamente resolvidas, o grupo recebia um papel representativo do objeto conquistado na estação, que era colado no passaporte coletivo. Em simultâneo, recebiam um novo envelope com a indicação da estação seguinte, dando continuidade à sua jornada pela “Cidade Zupi”.

Quando as tarefas não estavam totalmente corretas, as mestrandas indicavam os aspetos a rever, e os grupos regressavam à estação correspondente para reformular as suas respostas. Importa referir que a validação não se limitava à verificação das soluções escritas: as professoras colocavam também questões a diferentes elementos do grupo, de forma a confirmar que todos compreendiam o que tinham feito e estavam envolvidos no processo de aprendizagem.

Figura 15

“Correios Zupi”



Dado que alguns alunos não conseguiram concluir a atividade no tempo inicialmente previsto, o terceiro e último momento da aula foi retomado no dia seguinte, o que só foi possível graças à flexibilidade proporcionada pela monodocência. Este modelo organizativo, como referido no Capítulo I, permite ao professor uma gestão mais autónoma e adaptada do tempo e do ritmo das aprendizagens, garantindo uma continuidade pedagógica que beneficia o desenvolvimento integral dos alunos. Nesta fase de encerramento, cada grupo recebeu dois prémios simbólicos: uma Pedra Zupi Laranja e um Convite para a Descolagem do Foguetão do Baltazar, representando o culminar da missão. Com os objetos conquistados nas diferentes estações, o foguetão encontrava-se, finalmente, pronto para partir, um gesto simbólico que assinalou o encerramento do percurso, reconhecendo o empenho, a cooperação e a dedicação demonstrados pelos alunos ao longo da atividade. A entrega destes símbolos funcionou como um incentivo coletivo, reforçando o envolvimento dos grupos e promovendo um sentimento de conquista partilhada, em linha com os princípios da AC e o papel das recompensas na consolidação da interdependência positiva (cf. Capítulo I).

Paralelamente, foi proposto um questionário individual online, através do qual os alunos puderam expressar as suas preferências e refletir sobre a experiência vivida na “Cidade Zupi”. Este momento de avaliação formativa revelou-se fundamental para recolher evidências significativas das aprendizagens desenvolvidas, bem como do impacto da atividade no percurso educativo dos alunos, cujos resultados e implicações serão analisados mais à frente neste capítulo.

A aula constitui um exemplo claro da concretização de um Domínio de Autonomia Curricular (DAC), ao promover a articulação entre várias áreas disciplinares, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e TIC, em torno de um objetivo comum (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Através de uma planificação integrada, sustentada nas AE e alinhada com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), foram desenvolvidas competências transversais como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a colaboração. As diferentes estações apresentaram desafios diversificados, que exigiram a mobilização de saberes em contextos práticos e interligados, promovendo a transferência de conhecimentos e a construção de aprendizagens significativas.

A estrutura da aula, organizada em sete estações para seis grupos, foi planeada intencionalmente para assegurar uma rotação contínua e flexível, evitando tempos de espera e permitindo um ritmo dinâmico e envolvente. A presença de uma estação extra permitiu gerir eventuais imprevistos e ajustar o fluxo das atividades, promovendo a autonomia dos grupos. Cada estação propunha um desafio específico, enquadrado numa narrativa global, como “preparar pizzas na TeleZupi” ou “observar os céus no Planetário Zupi”, contribuindo para uma abordagem transdisciplinar das aprendizagens (cf. Capítulo I), em que os conteúdos curriculares se integravam de forma lúdica e significativa nas experiências vividas pelas crianças.

Desde o início, foi criado um ambiente favorável à aprendizagem. Um áudio introdutório cuidadosamente preparado gerou expectativa e incentivou os alunos a assumirem um papel ativo na missão, aumentando a motivação e a receptividade aos conteúdos, fatores fundamentais para a construção do conhecimento (Miranda, 2022). A metodologia combinou a Rotação por Estações (Christensen et al., 2013) com elementos de gamificação (Kapp et al., 2012), integrando-as numa narrativa pedagógica protagonizada pela personagem Baltazar. As estagiárias desempenharam um papel relevante na criação de um clima positivo, equilibrando exigência e encorajamento. A ambientação das salas, os materiais diversificados e os recursos lúdicos, como passaportes, selos e envelopes, reforçaram o envolvimento e conferiram coerência à narrativa, promovendo um sentido de progressão e conquista.

A eficácia do trabalho cooperativo, através da metodologia de AC, entre os alunos foi particularmente notória. Todos os grupos conseguiram concluir as missões sem recorrer a

manuais ou outros apoios externos. Quando surgiam dúvidas, era comum a entreaajuda entre colegas, refletindo uma dinâmica de interdependência positiva e responsabilidade individual, em consonância com os princípios do trabalho cooperativo (cf. Capítulo I).

A validação das tarefas nos “Correios Zupi” demonstrou uma boa articulação entre os elementos da equipa, permitindo garantir a fluidez do processo e minimizar os tempos de espera. Esta organização apoiou-se nos princípios da avaliação formativa (Fernandes, 2021), proporcionando *feedback* imediato e construtivo, que ajudou os alunos a monitorizar o desempenho e ajustar as suas respostas. A aprendizagem foi contínua, sustentada na observação direta, no envolvimento dos alunos e na concretização das propostas, incluindo momentos de autoavaliação e heteroavaliação.

Esta abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, centrada no aluno, visou não apenas a consolidação de conteúdos das AE, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ativa, crítica e participativa. Através das diferentes propostas integradas, promoveu-se a autonomia, a criatividade, a cooperação e o pensamento reflexivo, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de aprendizagens com sentido.

Através da análise das respostas recolhidas por meio do questionário online, elaborado pela díade e aplicado às crianças, foi revelado um elevado nível de envolvimento e satisfação em relação à atividade. A maioria dos participantes afirmou sentir-se “muito feliz” durante a aula, destacando especialmente as estações com componentes lúdicas, criativas e desafiantes, como a “Telezupi”, a “Fábrica Magnética” e a “Papeleria da Abi”. A preferência por essas estações evidencia o entusiasmo dos alunos por atividades que estimulam a imaginação, a experimentação e a resolução de problemas. O trabalho em grupo também foi amplamente valorizado pelas crianças, que sublinharam a importância da entreaajuda, da cooperação e da diversão partilhada. Esta valorização reforça o contributo das técnicas cooperativas e da interação entre pares no processo de aprendizagem, tal como sustentado pelos referenciais teóricos abordados no Capítulo I. No entanto, algumas respostas apontaram desafios, sobretudo em estações consideradas mais complexas ou demoradas, bem como em situações pontuais de conflito entre os membros dos grupos. Estes dados evidenciam, portanto, não apenas o sucesso da metodologia adotada, mas também a importância de continuar a promover competências de autorregulação e de gestão das

interações, ajustando o nível de dificuldade das tarefas e o tempo disponível de forma flexível (cf. Capítulo I).

Deste modo, embora a atividade tenha decorrido de forma globalmente positiva, alguns aspetos poderão ser alvo de reflexão e eventual reajuste em futuras implementações. A gestão do tempo, embora cuidadosamente planificada com a inclusão de uma estação adicional, revelou-se ainda assim um desafio. Alguns grupos demonstraram necessidade de mais tempo para concluir determinadas tarefas, o que poderá indicar a importância de uma análise mais fina da complexidade de cada estação, ajustando o nível de exigência ou os tempos atribuídos a cada uma.

O nível de ruído constituiu outro aspeto a considerar na gestão do ambiente educativo. Embora seja natural alguma agitação durante as dinâmicas de trabalho colaborativo, o volume atingido em certos momentos tornou-se um entrave à concentração e à comunicação eficaz entre os alunos. Este aspeto sublinha a importância de uma gestão intencional do espaço e do ambiente sonoro, de modo a favorecer processos de aprendizagem mais focados e produtivos. Neste sentido, a introdução de um medidor de ruído, com *feedback* visual ou auditivo, poderia constituir uma estratégia de autorregulação eficaz, promovendo uma maior consciência coletiva sobre o impacto do comportamento individual no grupo e no ambiente de aprendizagem. Esta abordagem é coerente com os princípios da gestão do espaço e dos materiais, bem como com a promoção de contextos educativos organizados e inclusivos, tal como discutido no enquadramento teórico (cf. Capítulo I).

Adicionalmente, o momento final de reflexão coletiva poderia ter sido mais valorizado. Um tempo de partilha estruturada entre os grupos teria permitido aprofundar a consolidação das aprendizagens, reconhecer diferentes estratégias adotadas e reforçar a consciência crítica e metacognitiva dos alunos relativamente à experiência vivida, alinhando-se com as etapas da MTP e os princípios da avaliação formativa (cf. Capítulo I).

Após a missão na “Cidade Zupi”, os alunos participaram em atividades de culminância do projeto. Uma das mais marcantes foi a construção de foguetões com recurso a vinagre e bicarbonato de sódio, numa atividade experimental que simbolizou a despedida do Baltazar. Este momento foi

vivido com entusiasmo e emoção, encerrando esta história, mas começando simbolicamente a viagem espacial.

Posteriormente, os alunos organizaram um espetáculo para as famílias, no qual apresentaram as histórias dramatizadas com os seus fantoches de sombra e inauguraram um museu na sala de aula com os vestígios de todas as etapas do projeto. Cada espaço do museu foi decorado e preparado por pequenos grupos, revelando não só os conhecimentos adquiridos, mas também o espírito de cooperação e a responsabilidade coletiva. Como produto final, foi ainda criado um livro digital que compilou, por ordem cronológica, as atividades realizadas, incluindo textos, ilustrações e fotografias, funcionando como registo e celebração da aprendizagem vivida.

Figura 16

Apresentação do projeto "Os Zupis vão ao Espaço"



Em síntese, a atividade "Cidade Zupi" constituiu uma experiência pedagógica inovadora e transformadora, em que a integração curricular, o envolvimento emocional e a intencionalidade educativa se aliaram para proporcionar aprendizagens com sentido. Através de propostas dinâmicas e centradas nos alunos, foi possível articular conteúdos, promover a experimentação, reforçar a cooperação e estimular o pensamento crítico. Apesar dos desafios identificados, a experiência confirmou o valor de abordagens metodológicas diferenciadas e fundamentadas, alinhadas com os princípios das AE, do PASEO e do DAC, revelando caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais inclusiva, reflexiva e mobilizadora.

METAREFLEXÃO

Concluída a formação inicial docente, e com ela a habilitação para o exercício profissional com dupla valência em EPE e no 1.º CEB, torna-se oportuno revisitar, com profundidade e intencionalidade, o percurso vivido ao longo da PES. Esta metarreflexão procura integrar os momentos significativos, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e os sentidos atribuídos a esta etapa formativa, reconhecendo o seu papel estruturante na consolidação da identidade pessoal e profissional da mestranda, à luz dos fundamentos pedagógicos e legais que orientam o exercício da docência.

Neste âmbito, o estágio, desenvolvido em dois contextos distintos, permitiu experienciar o que significa ser educadora e professora no quotidiano, com todas as exigências, descobertas e aprendizagens que lhe são inerentes. Os receios iniciais, desde o acolhimento pelas crianças até à gestão do tempo e adequação das propostas, foram sendo superados progressivamente pela mestranda, dando lugar a uma confiança crescente, alicerçada no apoio das equipas cooperantes, na relação com o par pedagógico e, sobretudo, na escuta e observação atenta das crianças.

Nesse seguimento, na EPE, um dos maiores desafios para a educadora estagiária, foi a construção de práticas verdadeiramente inclusivas num grupo com grande heterogeneidade de idades, ritmos, interesses e necessidades, incluindo crianças com NAS. Este contexto exigiu uma postura empática, flexível e colaborativa, destacando a importância de práticas diferenciadas e de um planeamento intencional. Orientada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e pela conceção de educação inclusiva do PASEO, a intervenção procurou garantir um ambiente seguro, respeitando os ritmos individuais. Com o envolvimento da equipa educativa, composta pela orientadora cooperante, assistente operacional, docente de educação especial, terapeutas e psicólogas, assegurou-se um acompanhamento contínuo e a participação ativa de todas as crianças.

Um momento marcante foi a evolução das interações entre as crianças com NAS e o grupo. Inicialmente, estas crianças interagiam quase exclusivamente com adultos e demonstravam resistência ao envolvimento com os pares. Contudo, com a mediação da diáde, que promoveu brincadeiras e jogos adaptados, as restantes crianças passaram a incluir os colegas com NAS nas

suas interações. Estes momentos lúdicos tornaram-se facilitadores de relações, promovendo não só a participação ativa, mas também o sentimento de pertença no grupo. Progressivamente, as crianças com NAS demonstraram maior conforto, autonomia e envolvimento nas atividades, evidenciando o impacto das práticas intencionais e inclusivas no contexto pré-escolar.

No 1.º CEB, a principal dificuldade experienciada pela professora estagiária, foi a gestão do tempo e a percepção inicial de que este nível, mais estruturado, limitaria abordagens criativas e integradas. A vivência prática permitiu desconstruir esta visão. A exploração de metodologias como a AC, a MTP e a avaliação formativa demonstrou ser possível ensinar com criatividade e intencionalidade, respeitando o tempo da infância e promovendo aprendizagens com sentido. A avaliação formativa teve um papel central, permitindo ajustar a intervenção às reais necessidades das crianças (Fernandes, 2021). As atividades nem sempre decorreram como planeado, exigindo reformulações em tempo real e uma postura flexível e responsiva. Esta experiência permitiu que a mestranda concebesse o currículo do 1.º CEB de forma pragmática, com sustentação no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), com apropriação plena de autonomia e flexibilidade curricular para acolher práticas interdisciplinares e centradas na criança.

Ainda no estágio do 1.º CEB, a mestranda também destaca momentos emocionalmente significativos, como a surpresa organizada pela turma e pela orientadora cooperante no final da prática. Cada professora estagiária recebeu um livro com desenhos feitos pelas crianças, ilustrando momentos vividos nas aulas. Curiosamente, muitos dos desenhos retratavam uma aula que, à época, fora percebida pela mestranda como pouco conseguida, gerando frustração. Ver essas representações de crianças felizes e envolvidas teve um impacto profundo, reforçando a importância de considerar o olhar da criança na avaliação da prática pedagógica e contribuindo para o fortalecimento da autoconfiança profissional da estagiária.

No que respeita às propostas desenvolvidas e descritos no presente relatório, o projeto musical na EPE e o projeto “Os Zupis vão ao Espaço” no 1.º CEB, apesar de distintos nas suas abordagens e conteúdos, partilharam um eixo comum: a valorização da colaboração e da cooperação como base da aprendizagem. Esta perspetiva encontra sustentação nas teorias de Piaget (2012), Vygotsky (1978) e Bruner (1996), que enfatizam o papel da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo. A escolha por estas metodologias foi consciente e alinhada com os

princípios das OCEPE, das AE e do PASEO, que defendem a participação ativa de todas as crianças, o respeito pela diversidade e o trabalho em grupo.

Complementarmente, a metodologia de I-A, baseada na observação participante e sistemática, ancorou as decisões pedagógicas em dados reais. A escuta das crianças foi sempre o ponto de partida, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, em linha com os modelos socioconstrutivistas e os referenciais legais da educação básica. A observação, aliada à reflexão individual e partilhada com o par pedagógico, possibilitou uma análise crítica da prática e melhorias contínuas. Esta atitude reflexiva, mais do que distinguir sucessos de dificuldades, traduziu-se numa postura investigativa e indagadora, como defende Elliott (1997), ao considerar o professor um investigador da sua ação. A articulação entre ação e reflexão revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional.

Outro aspeto de relevância, revelado pela reflexão, foi a relação com as famílias. Embora mais limitada na EPE e explorada no final do projeto no 1.º CEB, revelou-se fundamental para a coeducação. O envolvimento das famílias na apresentação final do projeto validou o percurso das crianças, reforçando o sentimento de conquista não apenas para elas, mas também para a díade, confirmando a importância de reforçar esta dimensão na futura prática profissional.

Ao longo desta prática, fortaleceu-se a convicção de que ser docente vai muito além do domínio de conteúdos e do planeamento. Implica escutar, observar, ajustar, criar, refletir e agir com intencionalidade. Assumir-se como mediador do conhecimento, da inclusão e da cidadania (Cardona et al., 2021). As vivências com as crianças, os progressos e a construção coletiva do conhecimento foram experiências fundadoras da identidade profissional da mestranda.

A mesma aspira a ser uma educadora e professora coerente com os princípios que defende: uma profissional centrada na criança, intencional, inclusiva, colaborativa e criativa. Alguém que valoriza o brincar, a criatividade, a escuta ativa e o pensamento crítico, comprometendo-se com o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando o seu ritmo e a sua singularidade.

O exercício da docência com perfil duplo revelou-se simultaneamente exigente, mas profundamente enriquecedor e desafiante. Exige uma visão integrada do desenvolvimento da

infância, a capacidade de articular práticas entre níveis e a promoção de uma continuidade pedagógica efetiva, como defendem João Costa (2016) e Roldão (2008). Esta valência permite acompanhar a criança em diferentes fases do seu percurso, construir pontes entre etapas educativas e garantir transições mais seguras e significativas.

A exploração da AC constituiu outro marco relevante. A aplicação desta metodologia permitiu transformar as dinâmicas de sala, promovendo a entreajuda, a escuta ativa, a corresponsabilização e o respeito pela diversidade. A AC rompe com a conceção do trabalho de grupo tradicional, exigindo planeamento intencional, mediação docente e condições específicas, como interdependência positiva nas suas diferentes tipologias, responsabilidade individual, interação promotora face a face, competências sociais e reflexão/avaliação sobre a aprendizagem (Moreira, 2011). A sua implementação no 1.º CEB demonstrou que a cooperação é uma via eficaz de inclusão e o sucesso educativo. A mestranda deseja explorá-la também no contexto da EPE, uma vez que existe validação teórica e científica para sustentar a metodologia.

Em suma, ficou claro, ao longo da PES, que a docência, apesar dos desafios, é uma profissão profundamente gratificante. Testemunhar os progressos das crianças, partilhar as suas conquistas e viver o entusiasmo gerado pelas propostas pedagógicas reforçou a certeza da mestranda de que é possível educar com sentido, escuta e criatividade. Contrariando ideias pré-concebidas, confirmou-se que a criatividade não está confinada à primeira fase da infância, mas a todos os níveis de ensino, desde que haja intencionalidade pedagógica.

O fim deste ciclo formativo acompanha a mestranda num desejo genuíno de continuar a aprender. A formação inicial representa apenas o início de um percurso de desenvolvimento profissional que se deseja contínuo. A mestranda manifesta interesse em aprofundar saberes nas áreas direcionadas para o grupo disciplinar 910 (Educação Especial), na AC aliada a outras metodologias ativas, com vista a consolidar uma prática centrada na criança, promotora de equidade e inclusão.

A docente estagiária conclui a sua formação inicial refletindo um percurso marcado por desafios, aprendizagens e conquistas. Tal como escreveu na dedicatória deste relatório, há todo o tempo do mundo para ensinar, para aprender, para transformar e para crescer.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo*. In *Estratégias de supervisão* (pp. 88–122). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10400.22/12232>

BCSD Portugal. (2015). *Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS). <https://ods.pt/>

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

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* (Trad. Fundação Lemann & Instituto Península). Clayton Christensen Institute. https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. *Revista da UI_IPSantarém*, 5(1), 98–118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>

Correia, M. (2018). *Partituras não convencionais: Um recurso didático em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2065>

Cortesão, I. (2016). *A música no jardim de infância: Uma proposta de desenho curricular* (1.^a ed.). ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2338>

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto Superior Politécnico Gaya. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Cruz, S., & Neto, J. (2012). *A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: Refletindo sobre experiências de pesquisas*. Revista Brasileira de Educação, 17(50), 385–398. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar em Revista, 31, 213–230. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación* (3.^a ed.). Ediciones Morata.

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Formosinho, J. (1998). *Educação para todos: O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica* (1.^a ed.). Editorial do Ministério da Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.^a ed.). Editorial Graó.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1993). *Trabalho de projeto 1: Aprender por projetos centrados em problemas* (Coleção Ser Professor) (3.^a ed.). Edições Afrontamento.

Lira, T., & Haddad, L. (2020). *A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em Educação Infantil: Contribuições para as crianças e os estudantes*. Revista Plurais – Virtual, 10(3), 287–310. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12124>

Lisboa, R., Monteiro, L., & Ferrari, A. (2016). *Educação no século 21: Tendências, ferramentas e projetos para inspirar* (2.ª ed.). Editora Moderna.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença* (1ª edição). LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2ª edição). Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (2ª edição). Pactor.

Marta, M. (2017). *As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(13), 43–46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>

Mendes, I., & Teixeira, M. (2011). *Representações sociais do bom professor de português*. Revista Interações, 19, 11–27. <https://www.researchgate.net/publication/348688208>

Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>

Miranda, H. (2022). *A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/141041>

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Otimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico. 1.º Ciclo em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://hdl.handle.net/10347/3668>

- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Piaget, J. (2012). *A psicologia da inteligência* (Trad. Teixeira, G.). (*La psychologie de l'intelligence*). Vozes.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Nuances: Estudos sobre Educação, 15(16), 17–34. <http://hdl.handle.net/10451/4614>
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana.
- Roldão, M. (2006). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). Que educação queremos para a infância. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176–197). Conselho Nacional da Educação. https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/a_educacao_das_crianças_dos_0_aos_12_anos.pdf
- Sarmiento, T., & Silva, M. C. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56). Porto Editora. <https://hdl.handle.net/1822/52369>
- Serralha, F. (2007). *Dimensão formativa do modelo curricular do MEM* [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Universidade Católica Portuguesa. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do movimento da Escola Moderna*. *Revista Escola Moderna*, (35), 5–51. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17.^a ed.). Vozes.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
<https://hdl.handle.net/1822/85381>

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

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-planear-e-avaliar-na-educacao-pre-escolar>

Câmara Municipal Vila Nova de Gaia. (2025). *GAIAprende+i*. <https://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/educacao/gaiaaprende-i/>

Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Decreto-Lei n.º 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: I série, n.º 21. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/21/2019/01/30/p/dre/pt/html>

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

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

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série, n.º 79. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 147/1997 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I-A série, n.º 133. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/147/1997/06/11/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série, n.º 240. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Despacho n.º 6944-A/2018 de Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 138. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais de Português | 3º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio | 3º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens essenciais de Matemática | 3º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 166.
<https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>

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

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, 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 (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

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*. Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Plano Anual de Atividades (2024/2025). Escola Básica Cooperante.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. (2022–2025). Agrupamento de Escolas.

Reglamento Interno. (2022–2025). Agrupamento de Escolas.

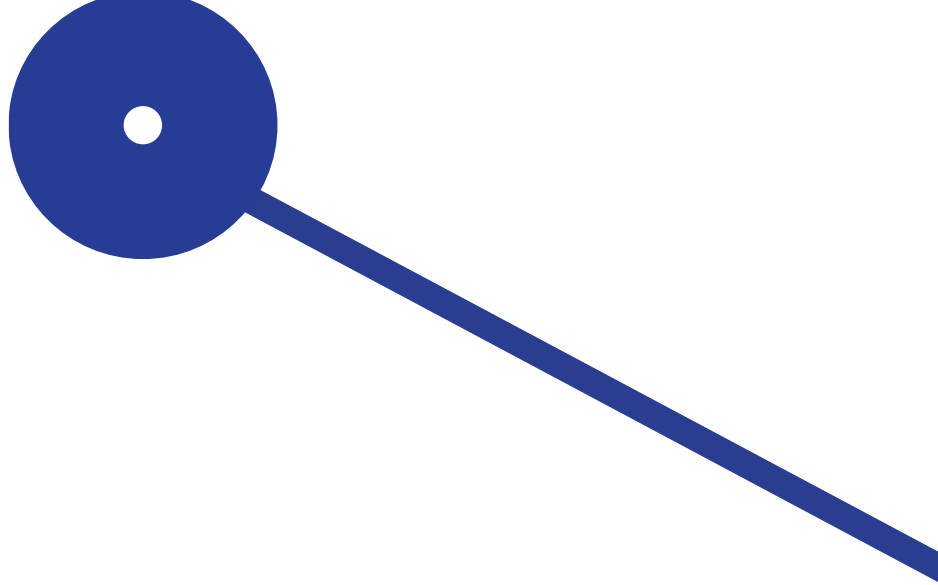
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Gabriela Augusto Pessoa