

M

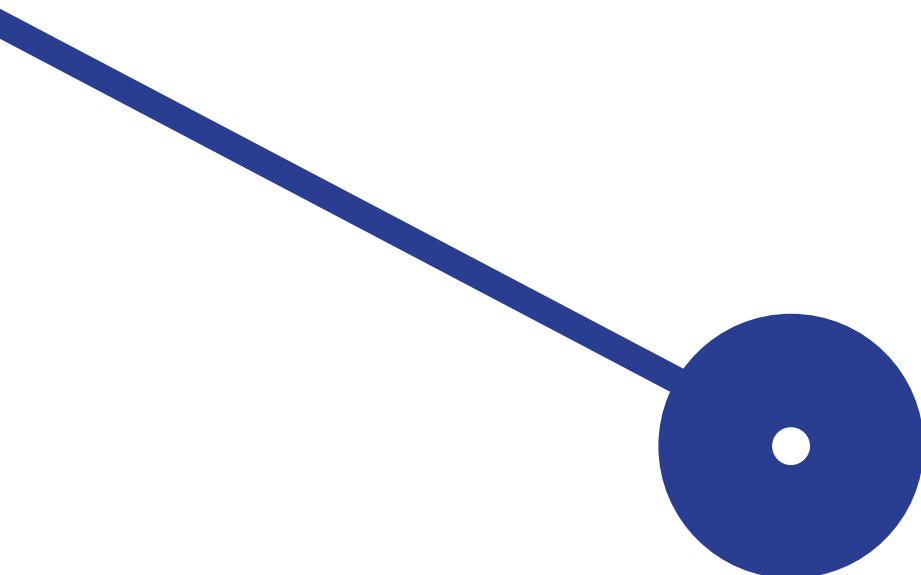
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Beatriz Albino de Castro Machado

JULHO/2025



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Beatriz Albino de Castro Machado

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel ferreira Alves

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

O término deste percurso representa muito mais do que uma conquista acadêmica. É o reflexo do apoio, da inspiração e do amor das pessoas que caminharam ao meu lado, cada uma contribuindo de forma única, para que este sonho se tornasse realidade. A todas, o meu mais sincero e sentido obrigada:

À minha mãe, pelo amor incondicional, pela força, pelo exemplo e por nunca deixar que eu desistisse, mesmo nos momentos mais desafiantes.

À minha irmã, companheira de todas as horas, pelo carinho, pela amizade e por ser sempre o meu porto seguro.

Ao meu namorado, pelo apoio constante, pela paciência, pela motivação, pela ajuda, fosse a que hora fosse, e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava.

Ao meu pai, pelo incentivo, pelo orgulho e por me ensinar a importância da resiliência e do trabalho árduo.

À minha afilhada, que despertou em mim um olhar doce e renovado sobre a creche, mostrando-me um lado do cuidar e educar que até então desconhecia.

Um agradecimento muito especial à minha parceira pedagógica, Mafalda, por tudo e por tanto! Foi incansável ao longo de todo o percurso, mostrando-se uma companheira fundamental. Trabalhar com alguém que “encaixe” conosco, com quem haja sintonia, harmonia e boa comunicação, é essencial, e a Mafalda foi exatamente isso para mim. Ajudou-me a crescer, a olhar para as situações por outro prisma, sempre com compreensão e empatia. Complementámo-nos em todas as tarefas, entreajudando-nos mutuamente, o que tornou o trabalho mais rico e gratificante. Para além de ser uma parceira pedagógica exemplar, ganhei uma grande amiga, que tenho a certeza que se tornará uma profissional brilhante no futuro.

Um obrigada especial para o céu, para o meu avô. Em cada passo, em cada pedaço conquistado, em cada pedra ultrapassada no caminho, pensei muitas vezes em como o

meu melhor amigo de todas as horas estaria orgulhoso de mim, e de me ver formar, se estivesse cá hoje. Esta conquista é também tua.

A todas as professoras e professores da Escola Superior de Educação que me apoiaram e orientaram ao longo deste percurso, com especial destaque para a Professora Doutora Vânia Graça, pela dedicação, acompanhamento, orientação, exigência e inspiração que me transmitiu, e a Professora Cristina Alves, pela proximidade, disponibilidade constante, sensibilidade e encorajamento, que foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora e educadora cooperante, que me acolheram, transmitiram saberes valiosos e me colocaram em contacto com práticas motivadoras e estimulantes, permitindo o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

A todos, o meu profundo agradecimento. Sem vocês, este caminho não teria sido possível. Obrigada por fazerem parte da minha história.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio reflete o percurso formativo desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de educação pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, habilitando para um perfil duplo docente. Este documento procura evidenciar as competências e aprendizagens adquiridas, articulando saberes científicos, pedagógicos e didáticos com os documentos normativos, de modo a promover uma postura crítica, reflexiva e aberta à mudança, consciente de que a identidade profissional docente está em constante evolução. Ao longo deste percurso, destaca-se a importância da aprendizagem cooperativa, explorando os seus cinco princípios fundamentais, articulando com a exploração do tema “O respeito” no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a gestão de conflitos entre pares, a frustração e o manuseamento do livro físico na Educação Pré-escolar. As práticas educativas implementadas procuram seguir uma abordagem inclusiva, valorizando o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento e o docente como mediador do processo de aprendizagem. Além disso, a metodologia de investigação-ação orientou todo o processo, num ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, potenciando práticas inovadoras e ajustadas às necessidades do grupo. O trabalho colaborativo em diáde pedagógica, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais revelou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas contextualizadas, diferenciadoras e criativas, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças e o crescimento pessoal e profissional do docente de perfil duplo, assegurando a continuidade educativa entre a educação pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Aprendizagem Cooperativa; Identidade docente; Perfil duplo docente; Metodologia de investigação-ação.

ABSTRACT

This internship report presents the formative journey undertaken within the scope of Supervised Educational Practice in both Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, aiming at a dual teaching profile. The document highlights the competencies and learning acquired, integrating scientific, pedagogical, and didactic knowledge with normative documents to foster a critical, reflective, and adaptable professional posture, aware that teaching identity is in constant evolution. Throughout this journey, the importance of cooperative learning is emphasized, exploring its five fundamental principles and connecting them with the theme of "Respect" in the 1st Cycle, as well as conflict management, frustration, and the handling of physical books in Preschool Education. The implemented educational practices follow an inclusive approach, valuing the child's active role in knowledge construction and the teacher as a learning mediator. Moreover, the action-research methodology guided the entire process through a continuous cycle of observation, planning, action, and reflection, promoting innovative practices tailored to the group's needs. Collaborative work within the pedagogical dyad, together with cooperating teachers, children, and institutional supervisors, proved essential for the development of contextualized, differentiated, and creative practices, fostering the holistic development of children and the personal and professional growth of the dual-profile teacher, ensuring educational continuity between Preschool and the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: Supervised Educational Practice; Cooperative Learning; Teacher Identity; Dual Teaching Profile; Action-Research Methodology.

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Educativas Adicionais/Especiais (variante)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL – Aprendizagem por Projetos

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

SNIPI – Sistema de Intervenção Precoce na Infância

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de aula (1.ºCEB).....	22
Figura 2 - Planta da sala de atividades (EPE).....	30
Figura 3	39
Figura 4	44
Figura 5	45
Figura 6	84
Figura 7	48
Figura 8	50
Figura 9	52
Figura 10	53
Figura 11	55
Figura 12	55
Figura 13	57
Figura 14	60
Figura 15	61
Figura 16	62
Figura 17	64
Figura 18	65
Figura 19	66
Figura 20	67
Figura 21	68
Figura 22	69
Figura 23	66
Figura 24	71
Figura 25	71
Figura 26	72
Figura 27	72
Figura 28	73
Figura 29	74
Figura 30	74

Figura 31	75
Figura 32	76
Figura 33	77
Figura 34	78
Figura 35	79
Figura 36	79
Figura 37	80
Figura 38	82
Figura 39	83
Figura 40	84

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO COMO UM PILAR FUNDAMENTAL: DIMENSÕES COMUNS ÀS DUAS VALÊNCIAS	3
1.2. ESPECIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NO 1ºCEB.....	8
1.3. ESPECIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EPE.....	12
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	18
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	18
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1ºCEB	20
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EPE.....	30
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	41
3.1. VIAGEM PELO MUNDO DO RESPEITO: O MEU PERCURSO NO 1ºCEB	41
3.1.1. VIAGEM PELO MUNDO DO RESPEITO: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1ºCEB.....	41
3.1.2. PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESCOBERTAS: O MEU PERCURSO NA EPE	69
4. METARREFLEXÃO.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do 2º ano, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto. O Relatório de Estágio (RE) foi realizado com base nos conhecimentos científicos, teóricos e pedagógicos, adquiridos e trabalhados pela mestranda, ao longo dos cinco anos de formação atravessados, assumindo assim um carácter obrigatório na obtenção do grau de mestre.

Neste sentido, esta viagem de autodescoberta e crescimento profissional foi marcada por desafios, aprendizagens e inúmeras reflexões. Quando iniciou este percurso, a mestranda acreditava que tinha o conhecimento essencial para enfrentar as exigências do contexto educativo: lidar com pais, resolver problemas das crianças e aplicar estratégias previamente estudadas. No entanto, a mestranda rapidamente percebeu que o universo da educação é muito mais vasto e complexo do que imaginava.

Cada dia de estágio revelou-se numa panóplia de situações inesperadas, dúvidas e oportunidades de aprendizagem, levando a reconhecer que, afinal, “nada sabe”, perante a riqueza e imprevisibilidade do trabalho docente. Esta perceção, longe de ser desmotivadora, tornou-se o motor do desenvolvimento da mestranda. Foi enfrentado o paradoxo de, enquanto professora em formação, ser vista como alguém que deveria ter todas as respostas, quando, na realidade, o verdadeiro saber reside na humildade de questionar, investigar, refletir e aprender continuamente. A imprevisibilidade do quotidiano escolar, as perguntas inesperadas das crianças, os desafios familiares e sociais, tudo isto fez crescer enquanto futura educadora e professora.

Neste âmbito, o presente documento encontra-se estruturado e organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, articulados e interligados entre si.

O primeiro capítulo, denominado “Enquadramento Teórico e Legal”, apresenta uma abordagem aos paradigmas e similaridades da EPE e do 1º CEB, mobilizados pelos referenciais teóricos e legais. Quanto aos subcapítulos seguintes, os mesmos contêm especificidades de cada um dos níveis educativos mencionados acima.

O segundo capítulo, intitula-se “Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação”, realizando-se uma caracterização da instituição cooperante, assim como se reflete sobre as dimensões dos diferentes ambientes e contextos educativos em que a mestranda desenvolveu a sua prática educativa. Este mesmo capítulo contém, também, a apresentação da **Metodologia de Investigação-Ação (I-A)**, referindo-a como uma metodologia crítica, reflexiva, observadora e, acima de tudo, essencial para a melhoria constante das práticas docentes.

Já o terceiro e último capítulo refere-se à “Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos”, apresentando de forma reflexiva algumas das ações que foram desenvolvidas, articulando-as e assegurando todos os princípios éticos e deontológicos que regem a profissão docente. Por último, o RE também contempla a metarreflexão realizada pela mestranda, onde é feita uma análise pessoal e reflexiva ao longo de todo o percurso da PES, evidenciando todos os contributos que esta teve na construção de uma identidade docente de perfil duplo ao longo do percurso formativo. Encontram-se, ainda, as referências bibliográficas e a documentação legal que fundamentaram a estruturação e redação do presente relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A construção de práticas educativas fundamentadas exige que o docente se apoie em referenciais teóricos e legais que norteiam a ação pedagógica em ambos os níveis de ensino. Apesar das especificidades de cada valência, existem princípios, normativos e paradigmas pedagógicos que são transversais e que sustentam a prática educativa.


Deste modo, o presente capítulo está estruturado para apresentar, inicialmente, as dimensões comuns às duas valências educativas: 1º CEB e EPE. O objetivo é evidenciar os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam a prática educativa em ambos os contextos, destacando os elementos que promovem a articulação e a continuidade educativa entre as valências. Posteriormente, encontram-se dois subpontos que pretende abordar as especificidades de cada uma das valências de ensino.

1.1. A EDUCAÇÃO COMO UM PILAR FUNDAMENTAL: DIMENSÕES COMUNS ÀS DUAS VALÊNCIAS

A educação, enquanto direito fundamental de todos os cidadãos (DL n.º 86/1976, art. 73.º), tem vindo a assumir um papel central no desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, especialmente após a democratização do ensino em Portugal. A criação de uma rede pública de escolas e jardins de infância, bem como a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (DL n.º 46/86), procurou garantir igualdade de oportunidades e promover uma educação inclusiva e de qualidade (Formosinho, 2016; Marta, 2015).

No centro deste processo, o docente é chamado a ser mais do que um transmissor de conhecimentos: é um mediador, investigador e facilitador do desenvolvimento integral das crianças (Zeichner, 2010; Roldão, 2007). Assumindo uma postura reflexiva, o professor deve articular o conhecimento científico com a prática pedagógica, promovendo ambientes de aprendizagem, onde cada criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio percurso educativo (Lopes da Silva et al., 2016; UNICEF, 2019). Inspirando-se nos princípios do humanismo e das pedagogias participativas, o docente deve garantir que as crianças possam expressar as suas opiniões, participar nas decisões e desenvolver autonomia

e confiança (Delors et al., 1996; UNESCO, 2010). Esta abordagem implica, por isso, uma escuta atenta, observação sistemática e capacidade de mobilizar estratégias diferenciadas, ajustando as práticas às necessidades e interesses de cada grupo (Marta, 2015; Pérez, 2009).

No contexto do estágio, estas dimensões foram vivenciadas de forma concreta. Na EPE, a mestranda observou crianças no estágio pré-operatório (2-7 anos), segundo Piaget  manifestando grande criatividade, uso do jogo simbólico e um pensamento ainda muito centrado em si próprias (Shaffer, 2005). Por exemplo, ao planejar oficinas de dramatização e expressão plástica, procurou-se estimular a imaginação e a linguagem, respeitando o ritmo e as preferências de cada criança. Já no 1º CEB, os alunos já evidenciavam características do estágio operatório concreto (7-12 anos), demonstrando assim capacidade para resolver problemas matemáticos em grupo e construir projetos colaborativos, como a criação de sólidos geométricos com materiais recicláveis. Estas experiências confirmaram a importância de adaptar as estratégias pedagógicas ao nível de desenvolvimento de cada criança (Oliveira-Formosinho et al., 2007; Ferracioli, 1999).

Desta forma, o velho paradigma de que a criança é uma tábua rasa e o professor o único detentor do conhecimento não se encaixa mais. Surgem, por isso, pedagogias participativas que colocam a criança como um elemento ativo no seu processo de ensino aprendizagem. Destacam-se, neste âmbito, Piaget e Vygotsky que valoriza as interações no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Piaget, as crianças vão aprendendo segundo vários processos, sobretudo através da assimilação, acomodação e equilíbrio, já que têm a capacidade de interiorizar conceitos, modificá-los e construir novas aprendizagens. Já Vygotsky reforça a importância de cada cultura para o desenvolvimento cognitivo, defendendo que muitas das competências básicas (e não básicas) que as crianças desenvolvem a este nível ocorrem devido à interação com os pais, professores ou com os pares, validando assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lopes & Silva, 2022; Coll et al., 2001). A ZDP preconiza que a criança pode realizar um leque de tarefas de forma autónoma (nível de desenvolvimento real) e, ainda, com a ajuda dos “andaimes”, sendo estes adultos ou colegas que as consigam auxiliar (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Neste sentido, as metodologias ativas pressupõem uma abordagem pedagógica que promovem momentos de discussão e de reflexão, valorizando a existência de um *feedback*, estimulando o pensamento crítico da criança, que colabora ativamente no seu processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 2022). Neste contexto, importa referir a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que assume um papel central na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento da autonomia, criatividade e espírito crítico das crianças, tanto na EPE, como no 1.º CEB. Esta abordagem pedagógica, centrada nos interesses e questões das crianças, permite-lhes assumir um papel ativo na construção do próprio conhecimento, partindo da definição de um problema ou tema relevante, seguido pela planificação, execução, partilha e avaliação do projeto. Ao longo deste processo, as crianças são incentivadas a investigar, experimentar, colaborar e tomar decisões, desenvolvendo competências transversais fundamentais para o século XXI, como a responsabilidade, a comunicação e a resolução de problemas. A MTP distingue-se, assim, por valorizar a participação efetiva das crianças, integrando saberes de diferentes áreas curriculares e promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada, ajustada às necessidades e potencialidades de cada grupo, o que se procurou sempre fazer, tanto na EPE, como no 1º CEB.

Na perspetiva de Graça (2023), as metodologias ativas devem ser combinadas com a integração das TIC de forma intencional, pois quando utilizadas como ferramentas cognitivas podem potenciar o pensamento complexo dos alunos. Além disso, são estas ferramentas que permitem diversificar estratégias, promover a literacia digital e desenvolver competências essenciais para o século XXI (Flores et al., 2011). Assim, a utilização pedagógica das TIC, quando integradas numa “metodologia que possibilita ao aluno ser ativo, responsável, autónomo no processo de aprendizagem conduz de facto a uma maior motivação, interatividade na e para a construção da sua aprendizagem seja qual for a área do saber em que se encontra” (Graça, 2023, p. 13). Durante a PES foram utilizadas várias plataformas digitais como: *Kahoot*, *Mentimeter*, *Youtube*, *Escola Virtual*, *Pomodotimer*, *Capcut*, *Wordwall* e a leitura de *QR codes*.

A utilização das TIC requer que o professor se atualize constantemente, pois necessita conhecer e aplicar metodologias cativantes, como as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e promovem a sua autonomia e participação ativa. Estas metodologias, como a sala de aula invertida, o trabalho de projeto ou a aprendizagem baseada em problemas, permitem diferenciar as estratégias pedagógicas, ajustando-as à diversidade de ritmos, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.

Ao recorrer a práticas como a aprendizagem baseada no digital, atividades em grupo, experimentação, integração de jogos educativos e a promoção do debate e da reflexão, o professor consegue tornar as aulas mais envolventes e significativas para todos os alunos. A diferenciação pedagógica é, assim, facilitada pelo uso das TIC, permitindo ao docente adaptar conteúdos, recursos e desafios, de modo a responder às necessidades específicas de cada estudante e a potenciar o desenvolvimento das suas competências e, em simultâneo, atualizar-se constantemente, pois necessita acompanhar o rápido avanço tecnológico, dominar novas ferramentas digitais e integrá-las de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem.

Este carácter interdisciplinar remete para o conceito de articulação curricular. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “a articulação curricular implica o estabelecimento de uma progressão entre as experiências educativas, sem ruturas, respeitando os ritmos e interesses das crianças.” (p. 17). Esta continuidade é essencial para a criança compreenda o seu percurso educativo como um processo fluido e conectado, evitando ruturas abruptas entre contextos com culturas pedagógicas distintas. Essa integração curricular permite criar pontes entre aprendizagens e promover uma visão holística do conhecimento, respeitando as orientações das Aprendizagens Essenciais.

Neste âmbito, a transição educativa revela-se importante refletir sobre a mesma, reforçando que estas devem planeadas e acompanhadas (Ribeiro, Sá & Flores, 2018; Fabian & Dunlop, 2006). Por ser um momento que inclui algumas mudanças é frequente causar mais receio, sendo “as transições que particularmente preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação” (Silva et al., 2016, p. 97). Assim, é importante transmitir às crianças a confiança e a calma para a mudança que estarão a realizar

e que é durante os primeiros anos de vida que adquirem inúmeras competências, essenciais para a adaptação ao contexto escolar. Destacam-se, neste contexto, a relevância na realização de atividades conjuntas, como algumas atividades educativas organizadas pela instituição, que permitem às crianças da EPE conhecer o ambiente do 1.º CEB, facilitando a adaptação e promovendo a colaboração entre docentes.

A relação escola-família também tem um papel fundamental não só na transição educativa, mas também no acompanhamento diário da vida escolar dos alunos. Na perspectiva de Perrenoud (2001), “o professor deve aprender a gerir a relação com os pais, não como um fardo, mas como uma oportunidade de enriquecer a sua ação educativa e conhecer melhor os seus alunos” (p.63). Desta forma, é importante estabelecer uma relação próxima e positiva com a família, no sentido de promover melhor compreensão do contexto de cada criança e ajustar as práticas pedagógicas, reforçando o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, esta relação estende-se a professor-aluno, dado que é um dos pilares fundamentais do processo educacional. Essa relação deve ser baseada no respeito, empatia e diálogo para que o ambiente de aprendizagem se torne mais motivador e produtivo. Investir numa relação saudável entre professor e aluno é estar, também, a apostar numa educação de qualidade. Assim, esta relação deve assentar no princípio de corresponsabilidade, onde família e o professor partilham objetivos comuns e colaboram na construção de percursos educativos significativos.

Para esta transição educativa também contribuiu o perfil duplo docente que este mestrado habilita. Nesse sentido, ser professor com dupla valência possibilita uma melhor compreensão da transição educativa, no qual a sua identidade profissional é enriquecida pela visão integrada da criança e da aprendizagem ao longo da infância, possibilitando a construção de percursos educativos mais coesos e humanizados. Por sua vez, a construção da identidade de um professor é um caminho contínuo de crescimento pessoal e profissional, pautado pela reflexão, pelo compromisso ético e pelo desejo de contribuir para uma escola mais inclusiva, justa e transformadora. Neste âmbito, o professor deve ter em consideração as especificidades do seu grupo de crianças e realizar diferenciação pedagógica sempre que

necessária, para ir ao encontro de uma escola inclusiva. Deste modo, é importante ajustar as atividades e materiais às características individuais dos alunos, tal como defendido por Tomlinson (2014). Destaca-se aqui o acompanhamento de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE/NAS), para quem se desenvolveu um plano individualizado de apoio, articulando estratégias com a equipa multidisciplinar e a família.

Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes deve ser um pilar fundamental para a planificação, reflexão e avaliação das práticas, promovendo a partilha de saberes e a construção de respostas educativas mais ajustadas (Alarcão & Cunha, 2013; Roldão, 2007). A liderança partilhada e a co-responsabilidade ocupam um lugar de grande relevância no quotidiano escolar, potenciando o desenvolvimento profissional e a qualidade das aprendizagens.

Por fim, importa destacar a monodocência, que permite acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança, dando a possibilidade de estabelecer relações de confiança e proximidade, o que se revela crucial e decisivo para que a parte prática educativa decorra da melhor forma possível. No entanto, a exigência em dominar várias áreas disciplinares, planificar, diferenciar estratégias e avaliar, obriga a um grande investimento pessoal e profissional. Requer, por isso, uma postura reflexiva e colaborativa.

1.2. ESPECIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CEB

As especificidades do perfil e da prática docente no 1.º CEB são fundamentais para compreender a natureza deste nível de ensino. Trata-se de uma valência que tem a duração de quatro anos e integra-se na primeira fase do ensino básico que tem um carácter "universal, obrigatório e gratuito" (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3069).

Os documentos curriculares orientadores do 1.º CEB que guiam a prática educativa são: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que serve como "documento de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8); as Aprendizagens Essenciais (AE) que especificam as competências que o aluno deve adquirir em cada ano de escolaridade e disciplina; e, por fim, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que integra "um conjunto de

direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses" (Monteiro et al., 2017, p. 1).

No que diz respeito ao PASEO, constitui-se como um documento de referência fundamental para a organização do sistema educativo português, assumindo uma orientação marcadamente humanista e integradora. A sua visão humanista assenta na centralidade da pessoa e da dignidade humana, promovendo assim uma educação que visa, não apenas a aquisição de saberes científicos e técnicos, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e competências essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. O PASEO propõe-se, assim, a formar cidadãos livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia, capazes de lidar com a mudança e a incerteza, num contexto global, de rápida transformação. Valoriza-se a articulação entre as artes, as humanidades, a ciência e a tecnologia, reconhecendo o seu papel conjunto na sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental do país e do mundo.

Neste sentido, o PASEO enfatiza a importância do pensamento crítico, da criatividade, da colaboração, da comunicação e da aprendizagem ao longo da vida, bem como o respeito pelos princípios democráticos, pelos direitos humanos, pela diversidade cultural e pelo debate democrático. Em termos de organização, o PASEO estrutura-se em torno de princípios orientadores, como a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e, ao mesmo tempo, a ousadia. Estes princípios traduzem-se na promoção de ambientes de aprendizagem ativos, flexíveis e diversificados, que valorizam a iniciativa dos alunos, o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a ligação dos conteúdos curriculares a situações e problemas do quotidiano.

Em suma, o PASEO representa uma rutura com paradigmas instrucionistas, privilegiando uma abordagem socioconstrutivista e emancipatória, centrada no educando e nas suas aprendizagens, e colocando o desenvolvimento de competências e valores no centro de todo o processo educativo.

As AE constituem documentos de orientação curricular fundamentais para o planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem no 1.º CEB. Estruturam-se em torno de

três dimensões principais: conhecimentos, capacidades e atitudes, explicitando o que os alunos devem saber, saber fazer e as disposições que devem desenvolver em cada disciplina e ano de escolaridade.

No caso do 1.º CEB, as AE para cada disciplina são organizadas em domínios que refletem as áreas estruturantes do saber. A relação das AE com o PASEO é direta e estruturante. As AE foram concebidas para garantir a concretização das competências inscritas no PASEO, funcionando como denominador curricular comum para todos os alunos. Não se limitam a ser um conjunto mínimo de conteúdos, mas uma base de referência que orienta a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, permitindo que cada escola e cada turma possam aprofundar temas, promover projetos interdisciplinares e responder às especificidades do seu contexto.

Assim, as AE asseguram a articulação vertical (ao longo dos anos de escolaridade) e horizontal (entre disciplinas), promovendo aprendizagens efetivas, significativas e integradas, que contribuem para o desenvolvimento das áreas de competências do PASEO: conhecimento, compreensão, pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, responsabilidade e autonomia, entre outras. Deste modo, as AE e o PASEO constituem-se como pilares complementares de uma educação orientada para a formação de cidadãos livres, críticos, solidários e preparados para os desafios do século XXI.

O professor do 1.º CEB, segundo o [Decreto-Lei n.º 241/2001](#), "desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos". Roldão (2001) enfatiza a importância da gestão curricular no 1.º CEB, argumentando que o professor deve ser um "gestor do currículo" capaz de adaptar e contextualizar as orientações nacionais às necessidades específicas dos seus alunos. Esta visão alinha-se com a autonomia e flexibilidade curricular prevista na legislação atual.

A articulação entre o papel do professor do 1.º CEB como gestor curricular e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) é central na concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às necessidades e especificidades de cada

grupo de alunos. O PAFC, instituído pelo **Decreto-Lei n.º 55/2018**, confere às escolas uma margem significativa para adaptar a organização curricular, os métodos de ensino e as estratégias de avaliação, permitindo-lhes gerir até 25% da carga horária das disciplinas, reorganizar domínios curriculares e promover projetos interdisciplinares, sempre com o objetivo de garantir o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Neste contexto, a matriz curricular do 1.º CEB, definida legalmente, estabelece a estrutura base do currículo, distribuindo as horas semanais pelas diferentes áreas disciplinares: Português (7h), Matemática (7h), Estudo do Meio (3h), Educação Artística e Educação Física (5h no total), Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, bem como, a partir do 3.º ano, Inglês (2h). Esta matriz é flexível, dado que, podem gerir os tempos e a articulação entre áreas, promovendo abordagens integradas, projetos e metodologias inovadoras, como a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica.

Assim, o professor do 1.º CEB, ao assumir-se como gestor do currículo, atua no cruzamento entre as orientações nacionais e a autonomia conferida à escola. Cabe-lhe, em equipa, adaptar a matriz curricular às características da turma, integrando saberes, promovendo a articulação entre disciplinas e desenvolvendo práticas inclusivas que potenciem o sucesso de todos os alunos. A flexibilidade curricular permite, por exemplo, aprofundar temas relevantes para o contexto local, integrar projetos de Cidadania e Desenvolvimento ou reforçar áreas em que os alunos revelem maiores dificuldades ou interesses. Desta forma, a matriz curricular do 1.º CEB, em articulação com o PAFC, constitui um instrumento dinâmico, ao serviço de uma educação personalizada, inovadora e centrada no desenvolvimento integral das crianças.

A avaliação no 1.º CEB estrutura-se em duas modalidades: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é contínua, processual e integrada no quotidiano da sala de aula, permitindo recolher informação sistemática sobre o progresso dos alunos, com o objetivo de ajustar práticas pedagógicas, promover a autorregulação da aprendizagem e apoiar cada aluno no seu percurso individual. Como refere Fernandes (2006), esta modalidade de avaliação é essencial para a regulação das aprendizagens, uma vez que fornece feedback imediato e orientações para a melhoria, valorizando o erro como parte do processo de aprendizagem. A avaliação sumativa, por sua vez, consiste na formulação de um juízo

globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo em vista a certificação e a tomada de decisões relativas à progressão escolar. No 1.º CEB, esta avaliação expressa-se através de menções qualitativas (Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente) e apreciações descritivas, permitindo uma visão global do desenvolvimento das competências em cada disciplina, em articulação com as AE e o PASEO.

Autores como Black e Wiliam (1998) defendem que a avaliação formativa, quando bem implementada, tem impacto significativo no sucesso escolar, promovendo o envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem. Já Stiggins (2002) destaca a importância de uma avaliação que seja compreendida pelos alunos, envolvendo-os na definição de metas e critérios, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. No âmbito da educação para a cidadania, Afonso (2007) sublinha que a avaliação deve também contemplar o desenvolvimento de competências de participação, pensamento crítico e responsabilidade social, preparando os alunos para o exercício de uma cidadania democrática. Esta perspetiva é reforçada por Niza (2012), que, no contexto do MEM, propõe uma avaliação participada, centrada na cooperação, na autoavaliação e na corresponsabilização dos alunos pelo seu percurso de aprendizagem e pela vida da turma. Nesta abordagem, a avaliação é vista como um processo democrático, em que os alunos refletem sobre o seu trabalho, definem objetivos e participam ativamente na construção do currículo.

Em síntese, a avaliação no 1.º CEB, de acordo com a literatura e os normativos em vigor, deve ser compreendida como um processo dinâmico, formativo e inclusivo, que valoriza o desenvolvimento global do aluno, articula diferentes modalidades e instrumentos de avaliação e promove a participação ativa, a autonomia e a cidadania, em consonância com os princípios do PASEO e das AE.

Estas perspetivas teóricas complementam e enriquecem a compreensão das especificidades do 1.º CEB, oferecendo assim um quadro conceptual mais amplo para a reflexão sobre a prática docente, neste nível de ensino.

1.3. ESPECIDADES DO PERFIL E DA PRÁTICA DOCENTE NA EPE

A EPE, em Portugal, dirige-se a crianças dos três anos, até à entrada no ensino básico, sendo considerada a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel complementar à família, no desenvolvimento global da criança (Lopes da Silva, et, al., 2016; **Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 5.º**). A frequência é facultativa, mas está cada vez mais universalizada, com o Estado a garantir o acesso gratuito à componente letiva, para todas as crianças a partir dos três anos.

São objetivos da educação pré-escolar fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança, preparando-a para uma cidadania ativa e democrática; promover a integração em diferentes grupos sociais, respeitando a diversidade cultural; assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso educativo; estimular o desenvolvimento global e a autonomia, respeitando as características individuais de cada criança; incentivar a expressão e a comunicação através de múltiplas linguagens; despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade; proporcionar um ambiente de bem-estar e segurança; identificar precocemente situações de inadaptação, deficiência ou sobredotação, orientando adequadamente a criança e a família; e envolver as famílias e a comunidade no processo educativo (Lopes da Silva, et, al., 2016, p. 13).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016 pelo Ministério da Educação, constituem o principal instrumento regulador das práticas pedagógicas na educação pré-Escolar em Portugal. Estas orientações definem os princípios, objetivos e áreas de conteúdo que devem nortear a intervenção educativa, promovendo uma abordagem integrada e centrada no desenvolvimento global da criança.

O currículo da EPE, segundo as OCEPE, estrutura-se em três grandes áreas que se articulam numa perspetiva complementar e integrada. A primeira área, Formação Pessoal e Social, é transversal a todo o currículo e centra-se no desenvolvimento da identidade, autoestima, autonomia e consciência de si enquanto aprendiz, promovendo ainda a convivência democrática, o respeito pelo outro e pelo património natural e social, e a construção de referências sociais e culturais. Esta área inclui subdomínios como a identidade e autonomia pessoal, bem como a relação com os outros e com o meio.

A segunda área, Expressão e Comunicação, abrange vários domínios fundamentais para o desenvolvimento global da criança, tais como a expressão motora, plástica, dramática,

musical e a dança, promovendo a criatividade, a motricidade e a expressão de emoções e ideias. Inclui ainda a linguagem oral, a abordagem à escrita e a matemática, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento da comunicação verbal, da familiarização com a escrita e da exploração de conceitos matemáticos básicos, como formas, quantidades, medidas e relações espaciais.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo visa estimular a curiosidade científica e a compreensão do mundo físico, natural, social e tecnológico, incentivando as crianças a formular questões, experimentar, analisar resultados e utilizar tecnologias de forma responsável (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, as OCEPE orientam a prática educativa na EPE, assegurando uma intervenção diversificada, integrada e ajustada às necessidades e potencialidades de cada criança.

O educador de infância assume um papel central na promoção de ambientes educativos de qualidade, sendo o principal responsável pela planificação, organização e avaliação do processo educativo. O seu perfil profissional é multifacetado, integrando diversas dimensões que se complementam e potenciam mutuamente. O perfil do educador de infância assenta numa sólida formação científica, pedagógica e ética. Este profissional pauta a sua atuação por princípios de responsabilidade, respeito, justiça e integridade, promovendo aprendizagens fundamentadas e orientadas por uma consciência social e ética. O educador é chamado a garantir o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento global da criança, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

Cabe ao educador a planificação intencional e reflexiva das atividades, tendo em conta as características do grupo, o contexto educativo e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A organização do ambiente educativo deve ser pensada de forma a proporcionar experiências diversificadas, estimulantes e ajustadas às necessidades e interesses das crianças. A avaliação é contínua e formativa, permitindo ajustar práticas e promover o desenvolvimento de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

A participação ativa do educador na escola e na comunidade é essencial para a construção de uma rede de apoio ao desenvolvimento infantil. O educador colabora com as famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo, e articula-se com outros profissionais e entidades da comunidade, potenciando respostas integradas e inclusivas. Esta colaboração contribui para a construção de contextos educativos mais ricos, participativos e ajustados à realidade de cada criança (Formosinho, 2009; Lopes da Silva et al., 2016).

O educador de infância é um profissional reflexivo, comprometido com a melhoria contínua da sua prática. A reflexão sistemática sobre as experiências vividas, a avaliação das estratégias utilizadas e a atualização permanente dos saberes são essenciais para responder de forma eficaz às necessidades das crianças e aos desafios emergentes da sociedade (Alarcão & Tavares, 2003; Schön, 1983). O investimento na formação ao longo da vida é, assim, uma dimensão central do perfil do educador, permitindo-lhe inovar, adaptar-se e crescer profissionalmente (Zeichner, 2010).

Desta forma, o educador de infância assume-se como um agente fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança, articulando saberes, competências e atitudes que garantem uma intervenção educativa de qualidade, ética e inclusiva (Oliveira-Formosinho et al., 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

O educador organiza o espaço, o tempo e os materiais de forma flexível e estimulante, promovendo a autonomia e a participação das crianças. A observação e a avaliação são ferramentas essenciais para ajustar as práticas educativas e garantir aprendizagens significativas e adequadas, a cada criança. (Lopes da Silva, et al., 2016)

A avaliação na EPE assume um carácter eminentemente formativo, contínuo e regulador, sendo parte integrante do processo educativo. Conforme explicitado nas OCEPE, a avaliação “visa apoiar e regular o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a ação educativa do educador” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 41). Não se trata de classificar ou comparar crianças, mas sim de compreender o percurso de cada uma, valorizando os seus progressos e identificando as suas necessidades.

Este processo baseia-se na observação direta e sistemática, no registo de evidências e na reflexão crítica sobre as experiências vividas no contexto educativo. O educador recorre a diferentes instrumentos e estratégias, como portefólios, grelhas de observação, fotografias, registos escritos e conversas informais, para recolher informação relevante sobre o desenvolvimento global das crianças.

A avaliação é participada, envolvendo as próprias crianças, que são convidadas a refletir sobre as suas aprendizagens, a expressar opiniões e a tomar decisões sobre o seu percurso. Esta abordagem fomenta a autonomia, a autorregulação e o pensamento crítico desde cedo.

O principal objetivo da avaliação é adaptar o currículo às características, interesses e necessidades do grupo e de cada criança, promovendo uma educação mais inclusiva, flexível e significativa. Como refere a Brochura “Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar”, “a avaliação deve ser entendida como um processo dinâmico, que se articula com a planificação e a ação, permitindo ao educador ajustar continuamente as suas intenções, estratégias e recursos” (Cardona, et al., 2017, p.26).

Desta forma, a avaliação em contexto pré-escolar é um instrumento fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas educativas de qualidade.

O brincar assume um papel central na EPE, sendo reconhecido como o principal modo de aprendizagem das crianças, nesta faixa etária. De acordo com as OCEPE, “o brincar é a atividade central na vida das crianças e constitui a principal forma de elas aprenderem e se desenvolverem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 18). Através do jogo e da brincadeira, as crianças exploram o mundo, experimentam, comunicam, resolvem problemas, expressam emoções e constroem conhecimentos de forma ativa, significativa e prazerosa.

O educador deve, por isso, valorizar e promover contextos ricos em oportunidades de brincar, tanto em atividades livres como orientadas, reconhecendo o brincar como um processo fundamental para o desenvolvimento global e para a avaliação das aprendizagens. A observação atenta das brincadeiras permite ao educador recolher informações valiosas sobre

os interesses, competências, dificuldades e progressos das crianças, ajustando as suas intervenções pedagógicas de forma intencional e adequada.

Assim, o brincar não é apenas um direito da criança, mas também uma estratégia pedagógica essencial, integrando-se de forma natural e transversal na planificação, na ação educativa e na avaliação na educação pré-Escolar.

Em suma, a educação pré-escolar em Portugal assenta numa abordagem integrada, centrada na criança, que valoriza o desenvolvimento pessoal e social, a participação ativa, a articulação entre áreas de conhecimento e a colaboração com as famílias e a comunidade.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto da Prática Educativa supervisionada (PES), partindo da observação feita no mesmo. Neste sentido, apresenta uma visão abrangente do contexto educativo, nomeadamente o agrupamento de escolas, a instituição cooperante e os grupos de EPE e do 1.º CEB. Assim, o primeiro subponto refere-se à caracterização da instituição cooperante, dividindo-se em dois subpontos relativos às duas valências em que decorreram a PES pela ordem cronológica em que se iniciou o estágio: 1.º CEB e EPE. Já o segundo subponto pretende refletir sobre a metodologia de investigação-ação, utilizada ao longo da PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES foi desenvolvida num agrupamento de escolas que se situava na Área Metropolitana do Porto, tendo sido criado no ano de 2010. Este abrangia os níveis de ensino desde a EPE até ao 9.º ano de escolaridade, contemplando três escolas com EPE e 1.º CEB e uma escola com 2.º e 3.º CEB.

Este estabelecimento de ensino tinha várias colaborações e parcerias, especialmente com a Câmara Municipal, participando em iniciativas como “Porto Atividades”, “Porto a Ler” “Educação Ambiental”, “Mundos de Vida e Heróis da fruta” e “Porto Palavras”.

O agrupamento em questão, integrava o Programa, regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, com o objetivo de apoiar escolas com um número significativo de alunos em risco de exclusão social e escolar. O Projeto Educativo (PE) do agrupamento identificava diversos fatores de risco na vida das crianças, como desemprego, ordenados baixos, níveis de escolaridade reduzidos e problemas de saúde, nas famílias, que influenciavam diretamente o bem-estar das crianças e as suas relações sociais. Por sua vez, o PE estabelecia objetivos baseados numa análise **SWOT**, visando assim superar pontos fracos e ameaças identificadas e, por isso, a sua missão principal era proporcionar aos alunos meios para construir conhecimentos e formar cidadãos conscientes e responsáveis, tendo como princípios

norteadores a inclusão, solidariedade, cooperação, responsabilização, liberdade e senso de justiça.

Além disso, para atender às necessidades específicas, a instituição contava com uma equipa multidisciplinar, composta por um assistente social, um animador sociocultural, uma educadora social, uma terapeuta da fala e uma psicóloga, que atuavam nas quatro instituições.

Neste âmbito, a PES foi realizada numa das instituições que faziam parte deste agrupamento. Tratava-se de uma escola que era composta por dois pisos. No primeiro constavam três salas destinadas à EPE, uma sala de apoio, uma sala de Unidade de Apoio Especializado, um ginásio (polivalente), uma biblioteca, um refeitório com cozinha, uma sala para as funcionárias da cantina, uma sala dos professores, uma sala de assistentes operacionais, uma copa para as técnicas e operacionais da EPE, duas arrecadações em lugares distintos, uma casa de banho feminina e uma casa de banho masculina para adultos, um balneário para as funcionárias da EPE com casa de banho, casas de banho para as crianças, uma casa de banho adaptada, com fraldário, um elevador e uma sala de descanso de corpo docente. Já o segundo piso possuía quatro salas destinadas ao 1.º CEB, um elevador e casas de banho destinadas aos alunos.

Relativamente ao espaço exterior, o mesmo continha algumas áreas com jardim e outras sem jardim. Havia um campo de jogos com apenas duas balizas e um cesto de basquetebol, um recreio com jogos desenhados no chão (macaca e jogo do galo) e uma área coberta destinada ao 1.º CEB. Em termos de recursos, era um espaço que poderia dispor de uma maior variedade de materiais lúdicos, mas esta particularidade não terá sido vista apenas como uma fragilidade, mas também como uma potencialidade, visto que as crianças poderiam usar a sua criatividade e promover diferentes brincadeiras como as “apanhadinhas” ou “escondidinhas”, ou que trouxessem até brinquedos de casa. Já no espaço referente ao EPE, o mesmo dispunha de recursos como bolas, peluches, brinquedos e triciclos.

O horário de funcionamento do estabelecimento de ensino era das 8h45 às 18h30, no qual a componente letiva do 1.º CEB era desenvolvida entre as 8h45 e as 12h15 da parte da manhã e entre as 13h30 e as 15h da parte da tarde. Já em relação à EPE, a componente letiva era desenvolvida entre as 8h45 e as 11h30 (manhã) e entre as 13h30 e as 15h (tarde). Além do horário mencionado, eram desenvolvidas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que pretendiam dar resposta às necessidades familiares do contexto.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1ºCEB

Nesta subsecção, pretende-se contextualizar o ambiente educativo no 1.º CEB, compreendendo as suas especificidades, para melhor atuar na prática educativa. Irá, assim, partilhar-se algumas reflexões pessoais, bem como do par pedagógico, baseadas nas observações realizadas, as quais foram fundamentais para a elaboração das respetivas planificações e atividades. Ao longo deste subcapítulo, serão detalhadas as perceções e aprendizagens adquiridas neste contexto específico do 1.º CEB, refletindo-se ainda sobre a forma como esta experiência contribuiu para o desenvolvimento profissional e para uma compreensão mais ampla do processo educativo.

A turma do 1.º CEB onde foi realizada a PES, era um 2.º ano de escolaridade, composta por 19 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. No geral, as idades do grupo estavam compreendidas entre os sete e os oito anos. Um dos alunos, do sexo masculino, frequentava, em simultâneo, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) do estabelecimento de ensino e, maioritariamente, a sala de aula, visto que a professora titular fazia questão de o ter na sala, pois assimilava bastante bem os conteúdos trabalhados. Os alunos que frequentavam o CAA beneficiavam de um programa terapêutico multifacetado, implementado na própria instituição de ensino em dias designados. Este programa incluía, entre outras modalidades, a terapia assistida por animais, especificamente com cães treinados. Pertencia, ainda, a esse grupo de alunos uma criança natural do Bangladesh, apesar de o português não ser a sua língua materna, não se revelou necessária qualquer diferenciação pedagógica para assegurar o seu acompanhamento, tendo apenas uma sessão semanal de inglês, como atividade

suplementar, e uma outra criança natural de Angola. Além disso, há uma criança, do grupo do sexo feminino, que passava cem por cento do seu tempo na instituição no CAA, pois era uma criança com necessidades profundas de apoio e sem autonomia em nenhuma das suas atividades quotidianas. Contudo, a professora titular fazia questão que a mesma estivesse sempre presente em todas as atividades que assim o permitissem.

O aluno referido acima, do sexo masculino, que também frequentava o CAA, além da sala de aula, estava abrangido por medidas seletivas e adicionais, fomentando atividades de promoção da autonomia e de relacionamento interpessoal, sendo que revelava uma maior dificuldade a nível comportamental e na relação com o outro. Ao longo do percurso escolar desta criança, proveniente do SNIPI, a díade observou várias tentativas de retirada deste apoio especial a que tinha direito, quando a mesma tinha vários episódios de crise na escola, sendo do conhecimento geral do corpo docente e não docente. A situação chegou a um ponto crítico, quando deixaram de a incluir nas atividades físicas destinadas a alunos do CAA, algo que era habitual anteriormente. Além disso, a administração da medicação foi interrompida, obrigando uma auxiliar, em colaboração com a professora titular, a assumir essa responsabilidade. A justificação apresentada foi que, estando a criança na sala de aula de forma regular, não fazia parte do CAA. Esta situação levou a professora titular a participar em diversas reuniões para esclarecer os factos e defender o direito da criança a manter o apoio necessário, considerando que se trata de um aluno com necessidades seletivas e adicionais. É importante notar que os pais escolheram especificamente esta escola para o seu filho, devido à existência desta unidade de apoio à aprendizagem para crianças com este tipo de necessidades. Esta decisão foi tomada com o objetivo de proporcionar o melhor ambiente educativo possível para a criança, tornando ainda mais preocupante a tentativa de retirar esses apoios essenciais. Esta experiência serviu de destaque da importância da advocacia contínua por parte dos educadores e a necessidade de manter uma comunicação clara entre a escola, os profissionais de apoio e os pais para garantir que as necessidades educativas especiais dos alunos sejam sempre atendidas de forma adequada.

Além deste caso, verificavam-se dois alunos que estavam abrangidos por medidas seletivas, sendo que um deles revelou uma grande progressão na sua aprendizagem, através da socialização e interação com os seus colegas. Já o segundo aluno demonstrou uma estagnação significativa no processo de aquisição e consolidação de competências de literacia emergente. A sua progressão fonológica limitou-se à identificação e reprodução dos fonemas iniciais "pa", "pe", "pi", "po", "pu" e "ta", "te", "ti", "to", "tu", não evidenciando capacidade para avançar na aprendizagem de grafemas adicionais. Além disso, o aluno manifestou dificuldades na transição da escrita impressa para a cursiva, mesmo em exercícios de transcrição. Por sua vez, no domínio socio emocional, o aluno apresentava desafios substanciais no desenvolvimento de competências de autorregulação e gestão emocional. A sua comunicação verbal era caracterizada por uma expressão inaudível ou inexistente, indicando possíveis dificuldades na área da linguagem expressiva ou questões relacionadas com a ansiedade social. Em termos de diferenciação pedagógica, enquanto o grupo-turma progride no currículo regular sob a orientação da professora titular, estes dois alunos eram envolvidos em atividades individualizadas, utilizando materiais didáticos adaptados às suas necessidades específicas. Esta abordagem era complementada por intervenções especializadas conduzidas pela docente de educação especial, visando proporcionar um suporte educativo mais intensivo e personalizado.

Neste sentido, a estrutura de apoio educativo implementada nesta turma caracterizava-se por uma abordagem multidisciplinar e integrada, pois além da docente titular, a equipa pedagógica era complementada por um professor de apoio, dois docentes de educação especial, que acompanhavam os alunos de acordo com um cronograma estabelecido e uma terapeuta da fala. A metodologia de intervenção destes profissionais especializados priorizava o atendimento individualizado ou em pequenos grupos, no qual as sessões de apoio eram frequentemente realizadas em espaços adjacentes à sala de aula principal, como o corredor adjacente, equipado com mobiliário adequado (uma mesa e cadeiras) ou na biblioteca da instituição. Esta estratégia visava proporcionar um ambiente mais propício à concentração, permitindo a adaptação curricular e metodológica às necessidades particulares de cada aluno. A flexibilidade desta abordagem era evidenciada pela ocasional integração destes

profissionais no contexto da sala de aula, mediante solicitação da professora titular. Esta prática refletiu uma filosofia de inclusão adaptativa, onde a localização do apoio era determinada pelas necessidades pedagógicas específicas e pelo conteúdo curricular em foco. Esta configuração demonstrava uma aplicação prática dos princípios de educação inclusiva, onde se procurava equilibrar o apoio especializado com a participação no ambiente educativo geral, promovendo assim uma experiência educativa diferente, mas sempre integrada.

A turma demonstrou uma predileção por atividades de expressão artística, nomeadamente pintura, bem como por jogos interativos e recursos audiovisuais, relacionados com os conteúdos curriculares. Observou-se uma participação significativa em atividades que incorporavam elementos musicais, particularmente quando associados a temas curriculares específicos. A leitura autónoma, incentivada pela docente titular, através de um sistema de requisição de livros, também se revelou uma área de interesse do grupo. Porém, foram identificadas necessidades de desenvolvimento em várias áreas. Em termos de competências matemáticas, observou-se uma disparidade nas habilidades de cálculo mental entre os alunos, na literacia, em que se constataram dificuldades generalizadas na fluência e prosódia da leitura, com exceção de um aluno que demonstrou aptidão superior nesta área. Havia, também, uma diferença de ritmos de aprendizagem, em que se identificou a necessidade de estratégias para gerir a heterogeneidade dos ritmos da mesma, particularmente no caso de um aluno que concluía as tarefas com antecedência. Já nas competências linguísticas, um dos dois alunos não nativos apresentavam desafios específicos na articulação e construção frásica em português. Quanto às competências sociais e emocionais, observou-se um *deficit* generalizado nas habilidades de trabalho cooperativo e colaboração, que se refletia na falta de autorregulação comportamental, particularmente no início das aulas, no qual se identificavam comportamentos interpessoais inadequados durante os períodos de recreio. Observou-se, igualmente, uma lacuna nas práticas de autocuidado pessoal e uma falta de cuidado com os materiais coletivos, bem como da utilização inconsistente dos sistemas de reciclagem disponíveis. Por fim, identificaram-se necessidades de desenvolvimento na produção de textos, nomeadamente os descritivos, e dificuldades na compreensão e aplicação

de conceitos matemáticos específicos (centena, decomposição numérica, contagem em intervalos).

Neste âmbito, e para dar resposta a estas observações, a díade pedagógica priorizou o desenvolvimento de competências colaborativas e sociais nas atividades planificadas com o grupo. Esta abordagem visou promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e cooperativo, contrastando com a tendência observada para uma aprendizagem individualista e competitiva. A díade reconheceu, por isso, a necessidade de transição de um modelo de aprendizagem competitivo e individualista, para uma abordagem mais cooperativa, alinhando-se assim com os princípios da educação do desenvolvimento integral do aluno. Esta mudança de paradigma visou não apenas melhorar as competências académicas, mas também fomentar habilidades sociais, empáticas e colaborativas essenciais para o sucesso dos alunos na escola e na vida.

No domínio da Leitura e Escrita, a turma encontrava-se na fase de introdução ao género poético, evidenciando-se uma grande heterogeneidade nas competências de leitura e escrita. As dificuldades variaram desde a descodificação, até à organização textual, ortografia e pontuação, agravadas pela falta de hábito no uso do caderno pautado. No domínio da Oralidade, destacou-se a necessidade de desenvolver competências pragmáticas, como o respeito pelos turnos de fala e a relevância das intervenções. O aluno oriundo do Bangladesh apresentou desafios acrescidos na expressão oral em português, exigindo estratégias diferenciadas. A implementação de atividades de análise e interpretação textual contribuiu para progressos significativos na compreensão leitora e na identificação de elementos estruturais do texto poético.

Na área de Matemática, a turma revelou um domínio globalmente satisfatório na numeração, embora persistissem dificuldades na decomposição numérica e na generalização do valor posicional para números superiores a 19. As atividades centraram-se em estratégias de adição, subtração e nos “amigos do 10”, com recurso a materiais manipuláveis, que

motivaram a participação dos alunos. Destaca-se ainda a atividade “Mentemática”, que, através da leitura do livro "A Terra da MENTEmática", de autoria de Paulo Sousa e Inês Guimarães, e exploração lúdica de problemas matemáticos, promoveu o envolvimento e o interesse dos alunos pela disciplina.

A área de Estudo do Meio, foi trabalhada de forma interdisciplinar, sobretudo em articulação com o português, tendo os alunos demonstrado proficiência nos domínios da Sociedade e da Natureza. O currículo foi enriquecido com atividades de sensibilização para o bem-estar animal, em colaboração com entidades externas, (Guarda Nacional Republicana e a Polícia Municipal), e com ações de promoção da saúde oral, dinamizadas por estagiárias universitárias. Estas iniciativas, de caráter prático e participativo, contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais e de saúde, bem como para a consciencialização dos alunos, relativamente a temas relevantes do quotidiano escolar. Ainda no âmbito das medidas preventivas de saúde oral implementadas na instituição, os alunos tinham a oportunidade de participar num programa mensal de aplicação tópica de flúor através do método de bochecho. Este procedimento era realizado numa base voluntária, respeitando a autonomia e o consentimento individual de cada aluno. A docente mantinha um registo sistemático da adesão ao programa, documentando mensalmente quais os alunos que optavam por participar e quais declinavam o procedimento.

A área curricular de Artes Visuais revelou-se como um domínio de interesse generalizado entre os alunos, com ênfase particular nos domínios da Experimentação e Criação, em articulação com a Apropriação e Reflexão, conforme delineado nas Aprendizagens Essenciais. Durante o período de observação, o par pedagógico teve a oportunidade de presenciar uma atividade significativa no contexto da celebração do magusto. Esta consistiu na reprodução tridimensional de uma "Maria Castanha", seguindo um modelo apresentado pela docente. A abordagem pedagógica adotada pela professora titular integrou elementos de consciencialização sobre a gestão e preservação de materiais, alinhando-se com os objetivos de desenvolvimento de competências transversais. A docente implementou uma estratégia de ensino diferente, apresentando o modelo em três variações cromáticas distintas, utilizando

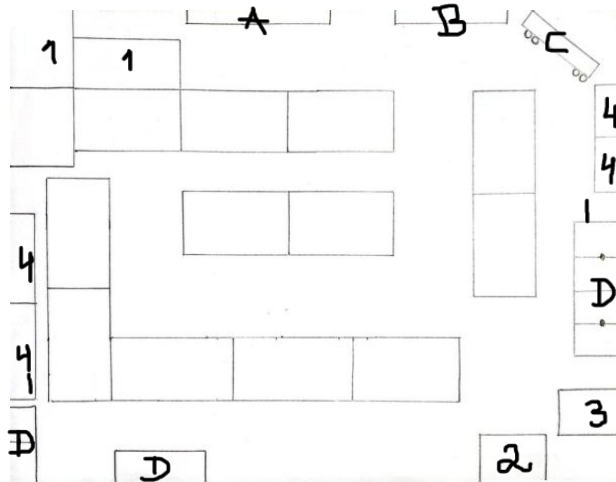
diferentes técnicas de pintura sobre o cartão. Esta abordagem visou promover a tomada de decisão informada, por parte dos alunos, quanto à técnica a adotar (lápiz de cor, canetas de feltro ou lápis de cera). Adicionalmente, foram fornecidas orientações técnicas específicas sobre a aplicação da cor, enfatizando a importância de seguir a textura do material de base, para otimizar a cobertura e o efeito visual final. A turma demonstrou, de forma consistente, um elevado nível de participação ativa em todas as atividades propostas, independentemente da área curricular em foco. Esta disposição positiva e generalizada para a aprendizagem, sugere uma grande motivação e uma capacidade de adaptação notável entre os alunos, transcendendo as fronteiras disciplinares tradicionais e evidenciando uma receptividade cognitiva abrangente, face aos diversos desafios educativos apresentados.

No que concerne à gestão do tempo letivo, este tinha como princípio a Matriz Curricular do 1.º CEB, que define a distribuição semanal das horas por área curricular. Apesar desta estrutura, a flexibilidade prevista e explícita no horário permitia ajustar, sempre que necessário, tanto a área curricular a ser lecionada, como a distribuição do tempo entre as diferentes áreas. Além da componente letiva ministrada pela docente cooperante, os alunos participavam em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O horário afixado na sala de aula incluía uma nota que indicava a possibilidade de flexibilização, permitindo ajustes no cronograma, desde que a matriz curricular fosse respeitada. Esta flexibilidade visava atender aos interesses, motivações e necessidades específicas da turma. Deste modo, durante o dia letivo, os alunos usufruíam de um intervalo matinal de meia hora, das 10h15 às 10h45 e de uma pausa para o almoço com duração de uma hora e quinze minutos, entre as 12:15 e as 13:30.

O espaço da sala (*Figura 1*) estava organizado com cerca de dezasseis mesas, sendo que algumas estavam à volta da sala, formando quase meio quadrado e duas das mesas encontravam-se colocadas ao centro, viradas para o quadro. Duas outras mesas estavam colocadas na lateral direita da sala e três delas a formar a fila da frente. A mesa da docente e a mesa de apoio ao computador estavam posicionadas na parte frontal da sala, de frente para os alunos. Havia, também, uma mesa que servia para colocação de lanche que a escola

fornecia (leite branco, leite sem lactose, leite achocolatado, diferentes peças de fruta conforme o dia, pão com queijo/fiambre, bolacha maria, bolacha de milho, gressinos de pão e pão com compota sem lactose). A disposição dos alunos nas mesas seguia critérios estabelecidos pela professora titular, que indicou que “os alunos com mais dificuldades” eram colocados nas mesas mais próximas do quadro.

Figura 1
Planta da sala de aula (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria

Legenda:

- 1 - Espaço da professora
- 2 - Mesa de colocação do lanche
- 3 - Porta
- 4 - Janelas
- A - Quadro interativo
- B - Quadro branco fixo
- C - Quadro branco amovível
- D - Armários de materiais e recursos



Apesar desta organização, o espaço de circulação era suficiente para que a professora oferecesse apoio individualizado a todos os alunos, conforme fosse necessário. A sala estava equipada com um quadro interativo, um quadro branco fixo e um quadro branco amovível, além de armários de arrumação para armazenar materiais dos alunos, como manuais e cadernos, bem como recursos pedagógicos utilizados pela docente cooperante. As paredes da sala eram utilizadas para afixar recursos diferentes, refletindo tanto o trabalho produzido pelos alunos, quanto materiais de reforço e consolidação de aprendizagens, como os meses do ano com os seus respetivos números de dias, numerais ordinais e letras do alfabeto. As janelas proporcionavam aos alunos uma vista significativa do espaço exterior, o que por vezes, se tornava uma fonte de distração durante as atividades letivas.

O horário semanal da turma incorporava, além das componentes curriculares regulares, diversos projetos resultantes de parcerias estabelecidas entre a escola e entidades externas.

Estes projetos visavam enriquecer a experiência educativa dos alunos e promover o desenvolvimento de competências específicas, tais como o projeto "Porto de Palavras", uma iniciativa da Câmara Municipal do Porto focada na promoção da literacia. Este programa, integrado na rotina da turma pela docente, consistia em sessões de audição e interpretação de histórias, alinhando-se com os objetivos do Programa Municipal de Promoção da Literacia. A educação física, que veio como resultado de uma colaboração com uma instituição de ensino superior na área do desporto, veio proporcionar sessões estruturadas e planeadas, de atividade física. As aulas, ministradas por uma estagiária designada, visavam o desenvolvimento e aprimoramento das competências motoras e aptidões físicas dos alunos, sendo realizadas dentro do horário letivo regular, no ginásio (polivalente) da instituição, com alguns constrangimentos pontuais. Nesse mesmo horário, por vezes, em simultâneo, estava a decorrer a aula de educação física adaptada para as crianças pertencentes ao CAA. Um outro projeto da turma era projeto "Emoções", que foi uma intervenção semanal de caráter psicoeducativo, conduzido por uma psicóloga e direcionada a um grupo selecionado de três alunos. A seleção, realizada pela professora titular com o apoio da díade pedagógica, baseava-se na identificação de alunos que apresentavam comportamentos considerados inadequados ou disruptivos em sala de aula.

Relativamente à dinâmica relacional entre a docente e os discentes, esta caracterizava-se por uma proximidade pedagógica significativa, evidenciando um ambiente educativo que promovia a participação ativa e a expressão livre dos alunos, sempre que estes manifestavam tal necessidade. Esta abordagem alinhava-se com os princípios da pedagogia centrada no aluno, favorecendo um clima de aprendizagem positivo e inclusivo. No que concerne às interações entre pares, observou-se inicialmente uma tendência para comportamentos individualistas e competitivos, como já mencionado anteriormente. Não obstante, era igualmente notória a existência de relações interpessoais positivas entre os alunos, com particular destaque para as interações com os colegas que apresentavam necessidades educativas adicionais.

No que diz respeito à comunidade educativa, como já mencionado neste capítulo, a colaboração entre docentes, encarregados de educação, assistentes operacionais, parceiros de projetos e colaboradores não docentes foi uma constante ao longo da PES. Esta interação refletiu um compromisso coletivo com a melhoria da qualidade educativa, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, visto que a presença de todos os agentes educativos fortaleceu os laços na escola e contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de cooperação e apoio mútuo.

Ainda neste âmbito, a comunicação entre a instituição escolar e as famílias caracterizava-se por ser um processo fluido, frequente e participativo. A docente titular, os professores de apoio e de educação especial demonstravam bastante disponibilidade para estabelecer diálogo com os encarregados de educação, priorizando o desenvolvimento de cada criança. Esta interação transcendia os horários formais de atendimento, adaptando-se às necessidades emergentes. Este modelo de comunicação bidirecional facilitava uma participação ativa das famílias no processo educativo, manifestando-se através de dois vetores principais: a partilha de informações sobre o progresso académico e desenvolvimento socio emocional dos alunos e o envolvimento direto das famílias em atividades escolares. Esta abordagem alinhava-se com os princípios da educação inclusiva e da pedagogia centrada na família, reconhecendo o papel fundamental dos encarregados de educação como parceiros ativos no processo educativo, fomentando uma cultura de colaboração escola-família, potencializadora do sucesso académico e o bem-estar global dos alunos.

Em relação ao processo avaliativo implementado pela docente titular, este caracterizava-se por uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, envolvendo ativamente os professores de educação especial e de apoio educativo. Esta metodologia permitia uma triangulação de observações e reflexões sobre o desempenho e progresso de cada aluno, proporcionando uma avaliação mais abrangente. No âmbito da avaliação sumativa, a professora participava num processo colaborativo com outros docentes do 1.º CEB do agrupamento para a elaboração de instrumentos de avaliação trimestrais. Estes instrumentos eram posteriormente aplicados, corrigidos e classificados de acordo com critérios de avaliação pré-

estabelecidos. O resultado era expresso numa escala qualitativa de quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Esta prática avaliativa refletiu uma abordagem alinhada com os princípios da avaliação formativa e sumativa, integrando múltiplas perspectivas profissionais e promovendo a consistência e equidade na avaliação dos alunos.

No que concerne à dinâmica organizacional do estabelecimento de ensino, a docente cooperante forneceu informações relevantes sobre os processos de comunicação e tomada de decisão institucionais. Mensalmente, realizavam-se reuniões de Departamento do 1.º CEB, que serviam como fórum para a discussão e partilha de ideias, desafios e questões emergentes nos diversos estabelecimentos de ensino. Estas reuniões eram presididas pelo Coordenador do Departamento do 1.º CEB, que também disseminava as decisões tomadas no Conselho Pedagógico, garantindo assim uma comunicação vertical eficaz. Na EPE, existe um processo semelhante. Além disso, é de ressaltar que tanto o 1.º CEB como a EPE realiza mensalmente uma reunião formal, dedicada à discussão de temas específicos, relacionados com a unidade escolar. De urgência eram convocadas reuniões extraordinárias, demonstrando flexibilidade na gestão organizacional. É importante notar que, embora a professora titular tivesse feito diversos convites à diáde pedagógica para participar nestas reuniões, proporcionando assim uma oportunidade de observação direta dos processos de gestão e tomada de decisão, alguns constrangimentos impediram a sua participação.

Assim, através da observação foi possível compreender melhor os contextos educativos para melhorar atuar pedagogicamente. Os momentos de interação profissional constituíram catalisadores para o desenvolvimento das dimensões reflexiva e investigativa da prática docente, promovendo uma abordagem colaborativa entre pares, que se alinhavam com o conceito de "professor-investigador" (Alarcão, 2001) e com os princípios da prática reflexiva (Schön, 1983).

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EPE

Esta subsecção irá focar-se na contextualização da minha experiência no contexto pré-escolar, que constituiu a segunda fase da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). Irei então partilhar algumas reflexões pessoais, efetuadas com o par pedagógico, baseadas nas nossas observações, que foram fundamentais para a elaboração das nossas planificações, experiências pedagógicas e atividades. Ao longo deste subcapítulo, serão detalhadas percepções e aprendizagens neste contexto específico do pré-escolar, refletindo ainda sobre como é que esta experiência contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, e para uma compreensão mais ampla do processo educativo.

Este grupo em que foi realizada a segunda parte da PES, era um grupo do pré-escolar, especificamente da sala 1, composto por dezanove crianças, sendo oito do sexo masculino e onze do sexo feminino. No geral, as idades do grupo estavam compreendidas entre os três e os seis anos. Das oito crianças do sexo masculino, uma estava diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo e outra ainda em diagnóstico. Essas mesmas duas crianças, com NAS, usufruem de um apoio extra, às segundas-feiras de manhã e quartas-feiras de tarde, que tinham presente, dentro da sala de atividades, uma educadora do ensino especial. Das onze crianças do sexo feminino, uma aluna, a aluna “AV”, está diagnosticada com multideficiência, com paralisia cerebral, locomovendo-se sempre de cadeira e passando o seu tempo nela. Além disso, existia ainda uma criança que não possui o português como Língua Materna, sendo de origem chinesa, uma das finalistas.

Ainda a respeito dessas duas crianças, a criança “F”, já diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, apresentava uma significativa dificuldade em lidar com situações de frustração. Qualquer obstáculo à sua vontade, mudança na rotina ou contrariedade, despoleta episódios de crise comportamental, caracterizados por choro intenso, gritos e reações físicas, como espernear, bater ou atirar com objetos. Este contexto evidenciou a necessidade de estratégias pedagógicas específicas que promovessem o desenvolvimento da autorregulação emocional e a capacidade de adaptação às mudanças, em articulação com a introdução de limites consistentes e ajustados à sua realidade. Em contrapartida, era capaz de ler e compreender textos em português e inglês. No entanto, apesar dessas habilidades linguísticas

precoces, observou-se uma dificuldade significativa na produção escrita e na representação gráfica. Este contraste entre as suas competências de leitura e as dificuldades motoras na escrita, sugeria a necessidade de intervenções específicas para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual, que são fundamentais para aprimorar as suas habilidades gráficas. Atualmente, na escola, foram implementadas adaptações nutricionais, incluindo a preparação de uma sopa homogeneizada (contendo carne, feijão e outros nutrientes essenciais de uma refeição padrão), visando garantir a ingestão calórica e nutricional adequada. No entanto, mesmo com essas adaptações, observou-se que pequenas irregularidades na textura da sopa, (como pedaços não totalmente triturados), desencadeavam comportamentos de rejeição, como a remoção manual de fragmentos da boca e episódios de crise, que frequentemente resultavam na interrupção da refeição. A única exceção era o consumo de fruta, único alimento sólido que a criança aceitava, sugerindo uma possível hipersensibilidade sensorial seletiva. Era-lhe ainda administrada, via oral, uma seringa com medicação, no horário do lanche.

A criança “C”, ainda em diagnóstico, mas já com **NAA**, aplicadas, com 3 anos de idade, apresentava um atraso global do desenvolvimento (AGD) caracterizado por défices significativos, em múltiplas áreas. A sua linguagem e a sua comunicação, eram extremamente limitadas e rudimentares, restringindo-se à ecolalia (repetição de sons ouvidos) e vocalizações não intencionais, sem capacidade de construir frases funcionais, para expressar necessidades ou emoções. Além disso, enfrentava dificuldades na autonomia básica, como na mastigação, controle esfinteriano e interação social, com padrões alimentares disfuncionais, que incluem ingestão compulsiva e episódios de vômito pós-prandial. É de ressaltar que, além do que já foi mencionado acima, a criança “C” apresentava uma condição oftalmológica progressiva, que se tem agravado desde o início do ano letivo, manifestada por um desalinhamento ocular crescente (estrabismo). Apenas recentemente foi identificado que a criança necessitava de correção visual, estando prestes a iniciar o uso de óculos prescritos. A introdução dos óculos é um passo essencial para corrigir a visão binocular e prevenir possíveis complicações, como ambliopia (olho preguiçoso), além de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e do seu desempenho escolar.

Quanto à criança “AV”, era uma criança com mobilidade reduzida, com paralisia cerebral, com multideficiências, cuja condição exige adaptações específicas, para garantir a sua inclusão no contexto escolar. Durante o período de estágio no pré-escolar, não tivemos a oportunidade de estar com ela presencialmente, pois a criança adoece com frequência e necessita de internamentos regulares.

A equipa educativa é composta pela educadora de infância titular do grupo, acompanhada por uma outra educadora de infância que assume a componente letiva às segundas-feiras, em virtude da redução da componente letiva da educadora titular, conforme previsto no artigo 79.º do Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012). A equipa inclui ainda uma assistente operacional, uma assistente técnica e, de forma periódica, uma professora de educação especial que está presente às segundas-feiras e quartas-feiras no período da tarde. Esta última professora oferece um apoio mais especializado e individualizado às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), contribuindo para a promoção de um ambiente educativo inclusivo e ajustado às necessidades de cada criança.

As observações realizadas evidenciaram que o grupo possui necessidades a serem suprimidas/trabalhadas, bem como interesses determinantes. Havia uma dificuldade geral em lidar com a frustração, o que, por um lado, será algo próprio da faixa etária em que atuamos, bem como a gestão dos conflitos entre pares. A área da biblioteca, existente na sala de atividades, observou-se ser pouco frequentada pelas crianças, não cumprindo plenamente a sua função pedagógica de promover o contacto espontâneo e a exploração autónoma de materiais literários. Igualmente a rotina diária não incluía momentos regulares de leitura ou de manuseio de livros físicos. Consequentemente, as crianças demonstravam falta de familiaridade com os aspetos característicos dos livros e com os seus elementos para textuais. Esta carência de experiências táteis e visuais com livros físicos pode ter implicações diretas na literacia emergente e no desenvolvimento das competências pré-leitoras. Verificou-se que as crianças demonstravam necessidade de maior estimulação ao nível da interpretação e sequencialização de histórias. Durante as atividades observadas, tornou-se evidente que algumas dificuldades surgiam na identificação das personagens e na reconstrução da ordem

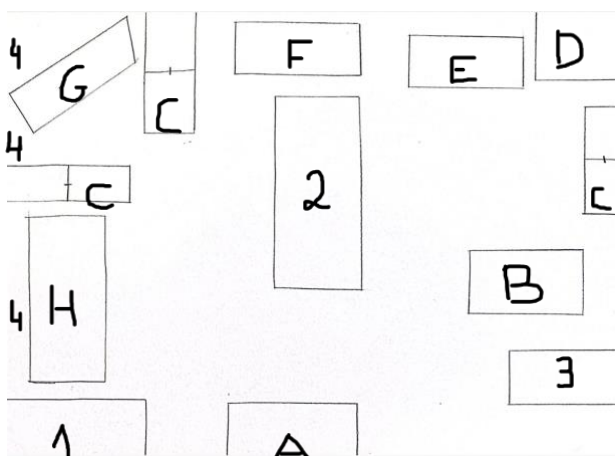
dos acontecimentos narrativos, sinalizando a importância de promover estratégias que favoreçam o desenvolvimento destas competências, essenciais para a literacia emergente. Após a identificação das necessidades supracitadas, procedeu-se à análise dos interesses manifestados pelo grupo. Constatou-se um entusiasmo significativo pelas figuras geométricas, evidenciado através de múltiplas formas, desde a identificação espontânea destas formas no ambiente da sala de aula, à sua incorporação em expressões artísticas livres, passando pelo interesse em músicas temáticas e pela utilização destas formas em construções. Este interesse proeminente pelas figuras geométricas foi identificado como um ponto de convergência ideal para abordar as necessidades previamente observadas. Consequentemente, as figuras geométricas foram estabelecidas como o cerne das experiências pedagógicas planeadas, servindo como um veículo para trabalhar as necessidades identificadas na literacia emergente, na familiarização com livros físicos e no desenvolvimento de habilidades de compreensão e retenção narrativa. Contudo, a díade pedagógica teve sempre em conta que a mudança comportamental é um processo gradual, que requer tempo e consistência, pois lidamos com seres humanos e não com máquinas.

Quanto à organização e disposição do ambiente educativo, a sala de atividades estava estruturada em áreas de interesse que promoviam diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças, proporcionando um espaço diversificado e estimulante. Entre as áreas destacavam-se: a área da casinha e do faz de conta, que incentivava o jogo simbólico e o desenvolvimento socio emocional; a área dos jogos, que estimulava competências cognitivas e sociais; a área das experiências, que fomentava a curiosidade e o pensamento científico; a área da biblioteca, que promovia o contacto com livros físicos e o desenvolvimento da literacia emergente; a área de expressão plástica e artística, que incentivava a criatividade e a motricidade fina; e o tapete, onde as crianças se reuniam em grande grupo para atividades coletivas. As paredes da sala eram utilizadas como espaços expositivos, para afixar os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano, valorizando as suas produções e promovendo o sentimento de pertença. Além disso, havia uma mesa grande destinada à realização de atividades, como o lanche e trabalhos em pequenos grupos, reforçando a

interação entre as crianças e proporcionando um ambiente propício à aprendizagem cooperativa.

Figura 2

Planta da sala de atividades (EPE)



Legenda:

- 1 - Espaço da educadora
- 2 - Mesa de grande grupo (atividades/lanche)
- 3 - Porta
- 4 - Janelas
- A – Área das Ciências
- B – Área da Casinha e do Faz de Conta
- C – Armários de materiais e recursos
- D – Lavatório
- E – Área da Pintura
- F – Área dos Jogos
- G – Área da Biblioteca
- H – Tapete de grande grupo

Fonte: Autoria própria

Quanto à organização do tempo das crianças, estruturado de forma intencional, havia momentos de acolhimento, atividades orientadas, brincadeiras espontâneas e pausas para momentos de higiene e alimentação. Embora a rotina do grupo seja organizada e planejada, a mesma mantinha-se flexível, adaptando-se às necessidades e interesses do grupo.

Em termos gerais, a dinâmica do grupo era marcada por interações cooperativas, que reforçavam as habilidades sociais essenciais, como o respeito, a partilha e a empatia. A educadora de infância assumia um papel central na mediação, criando assim um ambiente seguro e acolhedor, o que motivava as crianças a explorar, participar e interagir ativamente.

As interações entre as crianças são, na sua maioria, demonstraram-se equilibradas. As atividades mais comuns incluíam jogos de faz de conta e exercícios motores que promoviam

a cooperação e o compartilhamento. No entanto, surgiam conflitos entre pares, geralmente relacionados à disputa por materiais, queixas por contradição ou regras dos jogos. Nessas situações, as crianças frequentemente necessitavam do apoio da educadora ou de outro adulto, para resolver os desentendimentos. Algumas crianças interagiam de forma colaborativa com facilidade, enquanto outras enfrentavam dificuldades em gerenciar os conflitos ou comunicarem-se eficazmente, com os colegas.

As amizades no grupo estavam em formação, com vínculos cada vez mais fortes entre algumas crianças, geralmente baseados em afinidades de gênero. Por outro lado, havia crianças mais reservadas que evitavam interagir com o grupo, devido a características de personalidade mais introvertidas. Além disso, observou-se que algumas crianças adotavam comportamentos submissos em relação a outras, o que influenciava a dinâmica das interações.

Em suma, o grupo apresentava um nível moderado de interação social, com uma tendência para a cooperação, quando apoiado pela equipa educativa na gestão de conflitos. Contudo, os momentos de disputa e frustração entre pares eram frequentes e impactavam a dinâmica do grupo, exigindo intervenções pedagógicas consistentes, para promover a resolução pacífica, e o desenvolvimento das competências socio emocionais, uma maior resiliência.

A interação entre as crianças e a educadora de infância era caracterizada por uma relação de proximidade, confiança e respeito mútuo. As crianças geralmente procuravam a educadora em situações de conflito ou necessidade de conforto emocional, demonstrando segurança ao interagir com ela. No entanto, algumas crianças estabeleceram uma relação mais próxima com a educadora, enquanto outras eram mais independentes. Durante momentos de orientação e mediação pedagógica, as crianças reagiam geralmente de forma positiva, mas em alguns casos, foi evidente uma reação marcada por frustração, o que poderia influenciar tanto a dinâmica do grupo, quanto o sucesso das intervenções pedagógicas.

Em termos globais, as interações no grupo refletiam um equilíbrio, entre a cooperação, e os desafios inerentes à convivência coletiva, na faixa etária em questão. A mediação da equipa educativa, desempenhava um papel crucial na promoção da harmonia, e no apoio ao desenvolvimento das competências sociais das crianças.

Quanto à relação entre a educadora de infância, e a família, esta era promovida através de reuniões periódicas, possibilitando a partilha de experiências e resultados, e a discussão de assuntos de carácter importante, sobre as crianças.

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo "investigar" pode ser interpretado de diversas maneiras, conforme a perspectiva de diferentes autores. Enquanto alguns adotam uma visão mitificada e restrita, outros, como John Dewey, defendem que investigar implica manter uma atitude investigativa contínua ao longo do processo educativo, enfatizando a importância da reflexão na prática docente (Dewey, 1933).

Segundo Dewey (1938), a investigação educativa deve estar fundamentada na realidade escolar e envolver a participação ativa do professor, que possui um conhecimento profundo sobre as dinâmicas da sala de aula e é capaz de responder aos desafios que surgem na prática. Investigar é, por isso, um processo que permite ao docente fundamentar as suas decisões e aprimorar a sua atuação pedagógica. Essa abordagem pressupõe que a investigação deve ser uma parte intrínseca da atividade docente, não exigindo conhecimentos ou técnicas especializadas além da formação do educador. Já na perspectiva de Creswell (2014), a investigação é uma tentativa sistemática de obter respostas para questões específicas, sendo que, independentemente do tipo de investigação, o investigador realiza frequentemente generalizações baseadas na sua interpretação dos dados recolhidos.

Neste contexto, os professores têm a oportunidade de se tornarem investigadores reflexivos, sempre focando na melhoria contínua das suas práticas (Schön, 1983). De acordo com

Whitehead (1995), citado por Latorre (2003), a teoria e prática estão em constante diálogo e devem ser continuamente reavaliadas à medida que o educador reflete sobre o seu desenvolvimento profissional. A metodologia de investigação utilizada durante a PES foi a Investigação-Ação (I-A). Este conceito foi inicialmente descrito por Kurt Lewin como um ciclo de etapas - planificação, implementação e avaliação do resultado da ação - sendo melhor compreendido quando se considera a intersecção entre ação e investigação, pois apresenta um objetivo duplo: promover mudanças organizacionais e gerar conhecimento (Lewin, 1946). Nas últimas décadas, a I-A evoluiu para um movimento internacional robusto, sustentado por uma vasta literatura que detalha as suas práticas, objetivos e metodologias. Essa abordagem tem sido aplicada em diversas áreas, incluindo educação, serviços sociais e saúde (Carr & Kemmis, 1986).

No caso da educação, a I-A abrange várias estratégias destinadas a melhorar o sistema educativo, dado que possibilita uma reflexão sobre as ações humanas e os contextos sociais, visando ampliar a compreensão dos problemas práticos enfrentados pelos educadores (Elliott, 1991). Carr e Kemmis (1986) acrescentam que a I-A é uma forma de "indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa" (p. 36), enfatizando que não se trata apenas de um ato isolado, mas sim de um processo interconectado com outros sistemas sociais. A metodologia da I-A possui características distintivas: é participativa, seguindo um ciclo contínuo de observação sistemática, planeamento, reflexão sobre a ação e avaliação; é política, pois implica mudanças que afetam os indivíduos envolvidos; é emancipatória, promovendo relações simétricas entre os participantes; é interpretativa, baseando-se nas perspetivas dos envolvidos; é crítica, visando à melhoria das práticas educativas; e é colaborativa, reconhecendo todos os participantes como iguais no processo investigativo (Kemmis & McTaggart, 2000). Envolve por isso várias etapas que funcionam num processo cíclico que não tem fim: observação, planificação, ação e reflexão.

Relativamente à etapa da observação, esta é uma componente essencial para uma prática pedagógica eficaz. Segundo Estrela (1994), essa observação não requer sistemas complexos de categorização, ao invés disso, deve existir uma "coerência intrínseca" entre os processos

observados e os resultados obtidos ao longo do processo investigativo. Neste âmbito, foram realizados registos sob a forma de notas de campo, grelhas de observação, alguns registos fotográficos e sonoros, bem como apontamentos das reuniões semanais com a professora e a educadora cooperante que possibilitaram a construção de um diário de formação como meio para o desenvolvimento profissional da mestranda. Desta forma, através da observação participante foi possível compreender melhor as especificidades dos contextos educativos.

A Investigação-Ação é um processo cíclico - observação, planeamento, ação e reflexão - onde cada ciclo pode variar em extensão dependendo do problema abordado e do tempo disponível para o projeto. Após completar as quatro fases iniciais, inicia-se um novo ciclo que incorpora as aprendizagens significativas adquiridas anteriormente. A planificação é crucial para uma prática educativa eficaz; deve ser flexível e articulada entre teoria e prática. Isso permite ao educador tomar decisões informadas e reavaliar as suas ações com base nas anotações registadas durante o processo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Por fim, a etapa da reflexão, que deve ocorrer antes, durante e após a ação para que o docente possa identificar rapidamente estratégias eficazes para resolver problemas emergentes no contexto educativo. O diálogo regular entre profissionais da educação é importante para partilhar ideias divergentes sobre práticas pedagógicas fundamentadas em teorias sólidas (Estrela, 1994). A colaboração entre pares é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Ribeiro (2020) destaca que essa interação favorece a consciencialização sobre o conhecimento prático dos educadores e o significado atribuído às suas ações. A metodologia da I-A estabelece critérios rigorosos que garantem a sua qualidade ética que são enunciados por Caetano (2019): afetividade, inclusividade, reconhecimento máximo da participação, negociação e consenso, liberdade de comunicação, plena expressão dos participantes, ação ética correta e autorreflexividade crítica.

No âmbito deste projeto, as reuniões de pós-ação e as narrativas colaborativas assumiram um papel fundamental na consolidação da reflexão e na melhoria contínua da prática educativa.

Estas reuniões permitiram a partilha e análise conjunta das experiências pedagógicas, destacando-se, por exemplo, a discussão em torno da gestão do tempo na primeira narrativa colaborativa, onde se identificaram desafios na organização das atividades e se delinearam estratégias de otimização, para experiências futuras. Esta abordagem colaborativa está alinhada com a literatura, que reconhece a I-A como um método participativo, reflexivo e emancipatório, promovendo, desta forma, a transformação da teoria e da prática, através do envolvimento ativo de todos os intervenientes.

A etapa da reflexão, desenvolvida antes, durante e após a ação, foi enriquecida pelo diálogo regular entre os vários agentes envolvidos no processo, permitindo a partilha de perspetivas divergentes e fundamentadas, em teorias e práticas sólidas (Estrela, 1994). A colaboração entre o par revelou-se fundamental para o desenvolvimento profissional e académico, favorecendo, assim, a consciencialização sobre o conhecimento prático e o significado atribuído às ações educativas, trabalhando cada vez mais a intencionalidade pedagógica, e a incessante procura pela mesma. (Ribeiro, 2020).

Em conclusão, a I-A abrange diversas formas de investigação com práticas variadas, partilhando um objetivo comum: discutir questões relevantes para as comunidades envolvidas (Carr & Kemmis, 1986). Essa prática reflexiva e investigativa foi fundamental para orientar as ações desenvolvidas pela díade durante a PES, as quais serão apresentadas em maior detalhe no Capítulo III.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

3.1. VIAGEM PELO MUNDO DO RESPEITO: O MEU PERCURSO NO 1ºCEB

Neste capítulo pretende-se analisar e refletir sobre ações desenvolvidas ao longo da PES. Deste modo, subdivide-se em dois subcapítulos, sendo o primeiro referente às vivências pedagógicas na valência do 1º CEB e da EPE. Na impossibilidade de refletir sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, a mestranda optou por selecionar algumas para serem alvo de análise e reflexão no presente documento.

3.1.1. VIAGEM PELO MUNDO DO RESPEITO: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1ºCEB

A experiência no 1º CEB revelou-se um período de intenso crescimento profissional e pessoal. Este percurso caracterizou-se por uma constante interação entre a teoria e a prática, onde cada dia havia novos desafios e oportunidades de aprendizagem. Desta forma, ao longo PES, a mestranda procurou adotar uma postura reflexiva, analisando criticamente cada intervenção pedagógica e os seus resultados. Esta abordagem permitiu ajustar, continuamente, as estratégias de ensino, adaptando-as às necessidades específicas de cada aluno e do grupo, como um todo. Neste âmbito, a colaboração também se revelou um pilar fundamental nesta jornada, pela parceria com a díade pedagógica, com os alunos, colegas estagiários, a professora cooperante e a supervisora institucional, criando, desta forma, um ambiente de aprendizagem bastante enriquecedor. Esta rede de apoio e troca de conhecimentos foi essencial para o desenvolvimento e formação de competências profissionais.

Neste sentido, a PES iniciou-se com a observação participante, em que foi possível verificar a necessidade de explorar o trabalho em grupo, pois em atividades que as crianças eram dispostas em grupo, demonstravam dificuldades ao nível da gestão de grupo.

No primeiro dia da PES na valência de 1º CEB, foi possível identificar a existência de um projeto pertencente à professora cooperante que estava em curso: “A Girafa que Comia Estrelas”, de Henrique Cayatte e José Eduardo Agualusa (2005). Desde logo, foi possível observar que o grupo era composto por diversos níveis e ritmos de aprendizagem diferentes e o contexto social foi outro fator interveniente que não ajudava, muito pelo contrário, acabava por ser um dos fatores mais frágeis na formação destas crianças. O meio social envolvente era definitivamente um fator com bastante peso nos seus comportamentos, nas relações interpessoais, nas suas interações e, até mesmo, na forma de estar na sala de aula. Havia um caso específico de uma aluna, a aluna S que, no ano passado, aparecia na escola apenas por volta das 11:00h da manhã, sistematicamente, ou por exemplo, o caso do aluno T, que faltava várias vezes à escola, pois é uma das crianças que a professora titular encaminhou para terapia da fala e como tem de se deslocar, juntamente com a mãe, de transportes públicos, perdiam um dia escolar inteiro.

Após uma breve apresentação do livro “A Girafa que Comia Estrelas”, distribuiu-se um livro por cada dois alunos, para que lessem, em voz baixa, para o colega do lado. Foi notória a dificuldade de os alunos partilharem o livro entre eles, dado que foi realmente visível que tanto um como outro, queriam o livro mais para o seu lado, gerando mesmo uma “pequena guerra”.

Além disso, a professora cooperante esteve a falar de todas as características, textuais e para textuais do livro apresentado à turma. Foi visível o gosto, demonstrado pelo grupo, de trabalharem a partir de um livro ou de uma história. Esse ponto tornou-se ainda mais saliente quando a professora titular aproveitou um dos elementos para textuais, as edições dos diferentes livros distribuídos, para mencionar os numerais ordinais (do primeiro ao vigésimo), perguntando um a um, que numeral ordinal ocuparia numa fila que fizeram, indo-se levantando ordenadamente. (Figura 3)

Figura 3



Trabalhos sobre a história lida e recurso dos numerais ordinais



Tudo isto junto, foi o mote para a elaboração do projeto a implementar, com base nos seus gostos e fragilidades, nasce assim o projeto “Um por todos e todos por um”.

O par pedagógico decidiu então por começar com uma atividade de consciencialização de toda a turma. Previamente, o polivalente foi organizado com arcos disponibilizados no chão, em roda. No centro da roda, estava papel de cenário, apenas com a palavra “GRUPO” escrita a lápis, no topo. Em volta do papel de cenário, estavam disponibilizados pincéis e aguarelas de diferentes cores. A díade pedagógica começou então por orientar cada criança a sentar-se dentro de um arco, pois esse seria o seu espaço e o seu lugar. Após isso, seguiu-se uma breve discussão de o que seria, o que significaria e o que quereria dizer, para as crianças, a palavra “Grupo” e o conceito de trabalhar em grupo. Cada aluno teria a sua vez de intervir, aguardando com o dedo no ar, pela sua vez. Conforme iam dizendo palavras soltas, iam eles mesmos, formando um acróstico da palavra principal, “GRUPO”. De seguida, o par pedagógico consciencializou o grupo de que poderiam pinta. na das suas mãos, e marcá-la no papel de cenário, mas que ao mesmo tempo estariam a assinar um contrato, um acordo, de que tudo o que escreveram, iriam colocar em prática e nunca deixar esquecido. (Figura 4)

Figura 4

Atividade sobre o conceito de grupo e de trabalhar em grupo



Quando a turma regressou à sala, foi lhes perguntado qual seria o nome que achavam mais indicado dar ao projeto, que era deles, em que eles eram os protagonistas, depois desta primeira atividade, ao qual a maioria dos alunos responderam “Um por todos e todos por um”.

De forma a dar continuidade à implementação do projeto, sempre dentro dos seus interesses e de modo a melhorar as suas fragilidades, o par pedagógico deu início à segunda experiência com o grupo, nomeada de “A Empatia e o Respeito andam de mãos dadas”. Para isso, deu-se a visualização de dois vídeos, um “A importância da cooperação” e o outro “O cão e a garça – empatia”, para se trabalhar com a turma o conceito de “empatia”, o que é, para que serve, e desmistificar o que querera dizer colocarmo-nos no lugar do outro, saber como se sente, o que pensa, como está, se precisa de alguma coisa. Com isto, iniciou-se a atividade “Nos teus sapatos”, atividade essa, a pares, que consistia em cada aluno ter um “papel” a desempenhar, contraditório do seu par, por exemplo a dupla dos alunos X e Y, aluno X teria de assumir o papel de “Eu tenho dois pães para o lanche”, e o aluno Y assumiria “Eu não trouxe lanche”. De seguida, os alunos teriam de pensar, colocarem-se nos sapatos do outro colega, e perceberem em conjunto como se podiam ajudar, como poderia perceber como é que o seu par se sente e o que pode fazer para que o ajude a sentir-se melhor. Após esse momento de confronto de realidades opostas, os pares terão acesso a uma folha, com uma tabela de empatia, dividida em quatro momentos, onde terão de escrever e desenhar a sequência de acontecimentos,

pensamentos, e raciocínio, para resolverem o “problema”, dando num produto final para apresentarem e exporem. (Figura 5)

Figura 5

*Atividade “No *eus sapatos” para o desenvolvimento do conceito de empatia*



Esta atividade alinha-se com referenciais teóricos da educação socio emocional e da aprendizagem experiencial. Segundo Goleman (1995), a empatia é um dos pilares da inteligência emocional, sendo fundamental para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e para a construção de ambientes escolares inclusivos e respeitadores. Vygotsky (1984) defende que o desenvolvimento social e emocional ocorre em interação com o outro, e que a mediação do adulto é essencial para promover a compreensão de diferentes perspetivas e a autorregulação emocional. Ao colocarem-se no lugar do outro, as crianças desenvolvem competências como a escuta ativa, a comunicação assertiva, a negociação e a resolução de conflitos (Elias et al., 1997). Estas capacidades estão diretamente previstas nas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente no domínio da Educação para a Cidadania, onde se destaca a valorização do respeito pela diferença, da cooperação, da solidariedade e da responsabilidade social (Direção-Geral da Educação, 2018a). No âmbito do PASEO, esta atividade contribui para a formação de alunos autónomos, solidários, críticos e responsáveis, promovendo competências como a empatia, a ética, a capacidade de trabalhar em equipa, a tomada de decisão e o pensamento crítico. Assim, para além de aprofundar o conhecimento sobre o conceito de empatia, a atividade desenvolveu atitudes e capacidades essenciais para a convivência democrática e para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

Prosseguindo com a implementação deste projeto, o par pedagógico deu continuidade à experiência “A Empatia e o Respeito andam de mãos dadas”, elaborando com as crianças uma teia do respeito. Sentada no chão, em roda, a turma foi instruída de que quem tem a bola de novelo de lã, será o dono da palavra. Cada um, quando tivesse a bola de lã na mão, deveria dar um exemplo de comportamento ou atitude respeitosa que tivesse vivenciado na turma, ao longo destes dias, e deveria também dizer que atividade lhe terá despertado maior interesse e os seus motivos. Após o aluno que tiver a palavra falar, deverá amarrar um pouco de lã na sua mão e lançar para o outro colega, aleatoriamente, que deverá falar a seguir. (Figura 6)

Figura 6

Dinâmica para identificação de comportamentos e atitudes respeitosas



A atividade da “teia do respeito” foi desenhada para que os alunos reconhecessem, na prática, a importância das atitudes respeitosas e do contributo de cada elemento para a coesão do grupo. Esta dinâmica, baseada na metodologia da teia, é reconhecida na literatura como promotora de integração, empatia e fortalecimento dos laços interpessoais, permitindo visualizar concretamente como cada pessoa é fundamental para o coletivo. Teoricamente, esta abordagem apoia-se em Vygotsky (1984), que defende que o desenvolvimento social e emocional ocorre em interação com o outro, e em Davidov (1988), para quem as dinâmicas

de grupo promovem não só aprendizagens cognitivas, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais.

Com esta atividade, foram trabalhadas capacidades como a escuta ativa, a comunicação oral, a autorreflexão, a valorização do outro, o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da participação de todos para o bem-estar do grupo (Direção-Geral da Educação, 2018b - *Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Básico*. Ministério da Educação.). Promoveu-se também o desenvolvimento de competências socio emocionais, como a empatia, a colaboração, a responsabilidade e a construção de um ambiente de respeito mútuo. Estes aspetos estão explicitamente previstos nas AE, nomeadamente no domínio da Educação para a Cidadania, e no PASEO, que valoriza competências como a comunicação, a cooperação, a capacidade de resolver conflitos, a abertura à diferença e a participação ativa e responsável na vida em grupo (Direção-Geral da Educação, 2018a; Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, a atividade da teia do respeito contribuiu para a formação integral dos alunos, promovendo atitudes e valores fundamentais para a convivência democrática e para a construção de uma cultura escolar inclusiva e participativa.

De seguida, a díade pedagógica optou por apresentar um livro ao grupo, que ia de encontro ao tema, “Respeitem-se! E tratem-se bem.”, de Lucía Serrano. Após a análise aprofundada da capa do livro, passou-se ao conto da história. Para complementar, o par pedagógico optou por também passar o conto da história num vídeo do Youtube, para que ouvissem novamente e, desta vez, de uma forma diferente. A missão que se seguia passava por, em pares, os alunos contarem a história, em frente da turma, enquanto os restantes deviam ouvir atentamente e respeitar a palavra dos oradores, que desta vez, eram eles mesmos. (Figura 7)

Figura 7

Reconto da obra: "Respeitem-se! E tratem-se bem.", de Lucía Serrano



Os pares oradores exigiram atenção dos demais na plateia, chamaram à atenção e repreenderam os colegas, pois queriam ser ouvidos. Entre si, dividiram a leitura de forma autónoma, mostraram as imagens e ajudaram-se mutuamente na leitura.

Este momento foi propositado para que se sentissem como se sente o professor, perante os comportamentos de conversas paralelas, participações inoportunas, por parte deles, enquanto fala ou explica, gerando um resultado muito curioso. Ao potenciar atividades de reconto, estão a ser desenvolvidas competências das AE de português como, ao envolver os alunos na recontagem oral da história, promoveu-se a compreensão e expressão oral, a organização e sequenciação de ideias, bem como a capacidade de interpretar e transmitir mensagens de forma clara e estruturada (Direção-Geral da Educação, 2018a – *Aprendizagens Essenciais de Português - Ensino Básico*. Ministério da Educação). Esta dinâmica potenciou ainda a escuta ativa, pois os colegas na plateia tiveram de ouvir atentamente, respeitando a vez de quem falava, o que reforça a competência de participação em situações de comunicação oral, tal como preconizado nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico*. Ministério da Educação).

Além disso, a atividade estimulou a autonomia na divisão de tarefas e na gestão do tempo de fala, o uso adequado da linguagem verbal e não verbal (através da apresentação de imagens e entoação), e a capacidade de adaptar o discurso ao público. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento da literacia, da confiança comunicativa e da interação social. De acordo com as AE de Português, foram trabalhadas competências como: “ouvir com atenção e respeito os outros”, “recontar histórias de forma organizada”, “apresentar ideias de modo claro e sequencial”, “usar estratégias para captar a atenção do público” e “cooperar em tarefas de comunicação oral” (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Básico*. Ministério da Educação.) Assim, esta atividade não só sensibilizou os alunos para a importância do respeito e da atenção em contexto de sala de aula, como também desenvolveu competências essenciais ao nível da oralidade, compreensão, expressão e interação, em consonância com os objetivos do currículo de português para o 1º Ciclo.

Após a divisão da turma em grupos de 3 ou 4 elementos, o par pedagógico apresentou ao grupo um “saco misterioso”. Foi bastante perceptível o quão entusiasmados ficaram com o mistério em torno do saco. Nesse mesmo saco, encontrariam papéis numerados, cada número dava acesso a uma pergunta de interpretação do livro referido acima, “Respeitem-se! E tratem-se bem.”, de Lucía Serrano. Essas perguntas, foram outro fator misterioso, que despertou bastante excitação também, estavam escritas em cartão reutilizado, viradas ao contrário, com o respetivo número escrito. (Figura 8)

Figura 8

Saco mistério com questões de interpretação da obra



Cada grupo, em equipa, teria então de dar resposta à pergunta que haviam ido buscar, fazendo um desenho do livro no fim, e depois teriam de apresentar à turma o seu produto final. Por fim, teriam um semáforo de aprendizagem e uma grelha de heteroavaliação do trabalho em grupo.

Ao nível das AE de português, a atividade promoveu a compreensão leitora, a interpretação de textos, a identificação de ideias principais e a capacidade de responder oralmente e por escrito a questões sobre o texto (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português* – Ensino Básico. Ministério da Educação) O trabalho em grupo exigiu que os alunos argumentassem, justificassem as suas respostas, organizassem ideias e cooperassem para construir um produto final, desenvolvendo competências de comunicação, negociação e respeito pelas opiniões alheias. A realização do desenho colaborativo reforçou a criatividade, a expressão artística e a capacidade de síntese, enquanto potenciou o trabalho em equipa e a partilha de responsabilidades. A apresentação dos trabalhos à turma desenvolveu a expressão oral, a autoconfiança e a capacidade de comunicar de forma clara e estruturada.

A introdução do semáforo de aprendizagem e da grelha de heteroavaliação fomentou a autorreflexão, a avaliação crítica do próprio desempenho e o reconhecimento do contributo dos colegas, promovendo atitudes de responsabilidade, respeito, empatia e autonomia.

No âmbito do PASEO, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de resolver problemas e da participação ativa e responsável. Enquadra-se nos domínios da comunicação, do relacionamento interpessoal e da aprendizagem ao longo da vida, essenciais para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e solidários. Assim, esta dinâmica colaborativa não só consolidou aprendizagens ao nível da compreensão e expressão, como também promoveu competências sociais e atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

De modo a continuar com a implementação do projeto “Um por todos e todos por um”, o par pedagógico seguiu com a experiência nomeada de “A interdisciplinaridade do Respeito”. Após terem sido colados desafios/enigmas matemáticos ao contrário, numerados, com cores indicando o nível de dificuldade, pelas janelas, armários e paredes, os verdadeiros detetives e exploradores matemáticos foram convidados a resolverem estes mistérios. Foi a primeira vez que trabalharam com tempo cronometrado, em grupos de trabalho, e com um saudável nível de pressão sobre eles. O que poderia ser um fator de ansiedade má, acabou por lhes dar uma ansiedade boa e uma nova ferramenta de trabalho. Tiveram de delegar tarefas e funções, havia um membro que ia buscar o desafio, outro que o lia, todos pensavam na resolução, outro daria a resposta final e, por fim, um membro que escrevesse na folha de respostas, previamente distribuída. Todos tinham a sua função distribuída e todos conseguiram gerir o grupo. Além disso, ao desafiar os alunos a resolver enigmas matemáticos em grupo e sob tempo cronometrado, promoveu-se um vasto leque de competências, capacidades e atitudes em consonância com as AE de Matemática e com o PASEO (Direção-Geral da Educação, 2021. Direção-Geral da Educação 2017 - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação).

No domínio das AE de Matemática, foram desenvolvidas competências como a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a comunicação matemática (ao explicar estratégias e justificar respostas), a organização do trabalho e a tomada de decisões em grupo (Direção-Geral da

Educação, 2021). A necessidade de delegar funções, gerir o tempo e cooperar para alcançar um objetivo comum reforçou a capacidade de trabalhar em equipa, a responsabilidade individual e coletiva, e a autonomia dos alunos. Apesar disso, a experiência potenciou atitudes de resiliência, gestão positiva da ansiedade e adaptação a contextos de desafio, promovendo o pensamento crítico e a criatividade na procura de soluções. A rotatividade de papéis dentro do grupo permitiu que todos experimentassem diferentes funções, desenvolvendo competências de liderança, escuta ativa, respeito pelas ideias dos outros e valorização do contributo de cada elemento do grupo.

No âmbito do PASEO, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, cooperação, comunicação, resolução de problemas, gestão emocional e participação ativa e responsável. Enquadra-se nos domínios do relacionamento interpessoal, da aprendizagem ao longo da vida e da cidadania, preparando os alunos para enfrentar desafios de forma ética, colaborativa e eficaz. (Figura 9)

Figura 9

Enigmas e desafios matemáticos colocados na sala de aula



De seguida, num outro momento, uma caixa misteriosa foi apresentada à turma, em que a mesma continha alimentos saudáveis e outros não saudáveis. Questionou-se ao grupo se os alimentos que estariam na caixa ajudariam a ter dentes saudáveis, dando assim início à atividade nomeada de “Alimentos saudáveis, dentes bonitos!”. Esta mesma atividade consistia em que, um a um, os alunos viessem ao centro e retirassem um alimento. Depois, tiveram disponíveis dois dentes em ponto grande, um feliz e outro triste, tendo assim de fazer a associação do alimento, ao dente correspondente. Enquanto isso, no quadro, cada nome de

cada alimento foi escrito, debaixo da coluna dos “femininos” e dos “masculinos” respetivamente, para que também houvesse essa diferenciação e associação. (Figura 10)

Figura 10

Atividade sobre a diferença entre alimentos saudáveis e não saudáveis para a higiene oral



Nesta atividade, foram trabalhadas, no âmbito das AE de Estudo do Meio, conhecimentos sobre alimentação saudável e higiene oral, incentivando a identificação de alimentos benéficos e prejudiciais para a saúde dos dentes (Direção-Geral da Educação 2018b - *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – Ensino Básico*. Ministério da Educação). A atividade também trabalhou a classificação e associação de conceitos, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões informadas sobre hábitos de vida saudáveis. No campo das AE de Português, ao escrever e classificar os nomes dos alimentos nas colunas de “femininos” e “masculinos”, foram reforçadas competências de consciência linguística, nomeadamente a distinção de género gramatical, o enriquecimento do vocabulário e a organização da informação (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Básico*. Ministério da Educação).

A nível de atitudes e competências transversais, a atividade favoreceu a participação ativa, a comunicação oral, o respeito pelas regras do grupo e a escuta dos colegas. Estimulou ainda a autonomia, a responsabilidade individual, a capacidade de argumentar escolhas e a reflexão sobre comportamentos saudáveis.

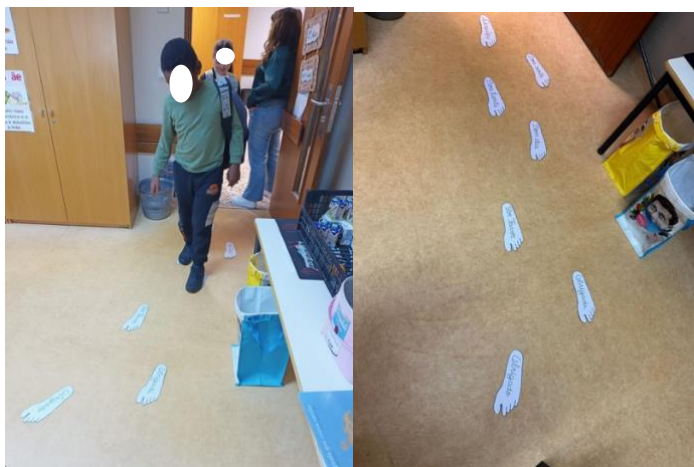
No quadro do PASEO, esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento da literacia em saúde, da responsabilidade, da tomada de decisões conscientes, da comunicação eficaz e da colaboração. Enquadra-se nos domínios da promoção do bem-estar, da cidadania ativa e da aprendizagem ao longo da vida, essenciais para a formação de alunos autónomos, críticos e responsáveis.

De forma a dar continuação a este projeto, a díade pedagógica seguiu com a experiência nomeada de “O respeito começa em mim!”. Ao longo das observações, como já mencionado acima, constatou-se que os alunos apresentavam alguma dificuldade no uso espontâneo das “palavras mágicas”, como “Obrigada”; “Desculpa”; “Por Favor”, “Bom dia”. Embora esses termos fossem reforçados pela professora e pelo par pedagógico, quando esquecidos, não era uma prática que surgia com naturalidade, ou iniciativa, por parte dos mesmos. Dado o contexto, percebeu-se assim a necessidade de criar situações significativas, que os ajudasse a compreender o valor dessas mesmas palavrinhas, relacionando-as com o respeito, a empatia, ao cuidado com o outro. Foi dada, por este novo caminho, continuidade ao projeto “Um por todos e todos por um”. Outra necessidade observada, passou pela compreensão do autocuidado individual, sendo que os alunos não demonstravam ter cuidados com eles próprios.

No primeiro dia, do decorrer dessa experiência do projeto, os alunos puderam encontrar, ao entrar na sala, um caminho no chão, feito com pegadas de papel, onde estavam escritas as “palavras mágicas”. (Figura 11)

Figura 11

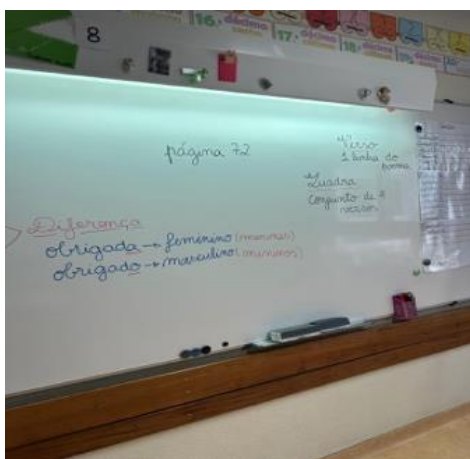
Pegadas de papel com as palavras mágicas



Foi questionado ao grupo para que serviriam estas palavras, como eram nomeadas, se seriam importantes ou não, discutindo sobre o assunto, chegando ao termo “palavras mágicas”, pois dizendo-as faziam magia no coração de quem as ouvia. Posteriormente, a turma teve acesso a um poema, sendo o mesmo “Obrigado”, de Rosa Lobato de Faria (1995), fazendo também a distinção entre o emprego da palavra “Obrigado” e “Obrigada”, ao que muitos, surpreendentemente, souberam responder. (Figura 12)

Figura 12

Distinção entre o emprego da palavra “Obrigado” e “Obrigada”



Desta forma, trabalhou-se, no âmbito das AE de português, competências de compreensão oral e escrita, enriquecimento do vocabulário e distinção do uso adequado das palavras

“obrigado” e “obrigada”, reforçando a consciência linguística e a capacidade de comunicação eficaz (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português* – Ensino Básico. Ministério da Educação). A análise do poema e a discussão em grupo estimularam a interpretação de textos poéticos, a expressão de sentimentos e opiniões, e a reflexão sobre o significado das palavras no contexto das relações interpessoais.

Ao nível das atitudes e capacidades transversais, a atividade incentivou o respeito, a empatia, a cortesia e o cuidado com o outro, promovendo valores fundamentais para a convivência democrática e harmoniosa. O debate sobre o autocuidado individual reforçou a responsabilidade pessoal e a importância de hábitos saudáveis, alinhando-se com as AE de Estudo do Meio.

No quadro do PASEO, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da comunicação, da ética e da capacidade de se relacionar de forma positiva e respeitosa com os outros. Enquadra-se nos domínios da cidadania, do bem-estar e da aprendizagem ao longo da vida, essenciais para a formação de alunos atentos, solidários e conscientes do impacto das suas palavras e ações no ambiente escolar.

Na segunda parte desta nova experiência, a turma entrou na sala e deparou-se com uma surpresa, por baixo das suas secretárias e até das suas cadeiras organizadas já por grupos, estavam colados hábitos saudáveis quotidianos, com uma figura geométrica associada. A cada figura geométrica, estava associado um som que teriam de reproduzir. O grupo teria de definir uma sequência/rotina de hábitos saudáveis, e depois reproduzir a cadeia de sons respetiva. Foi-lhes distribuído “Calendários Saudáveis”, por cada grupo, em que os mesmos deveriam desenhar, em cada espaço delimitado, a sua sequência, optando por apenas representarem a respetiva figura geométrica. Cada grupo treinou os seus gestos e sons, criando o seu ritmo, vindo à frente da turma fazer uma breve apresentação. (Figura 13)

Figura 13

Atividade "Calendários Saudáveis"



Esta atividade, que envolveu a identificação e sequenciação de hábitos saudáveis associados a figuras geométricas e sons, permitiu desenvolver diversas competências, capacidades e atitudes. No âmbito das AE de Estudo do Meio, foram trabalhados conhecimentos sobre hábitos de vida saudáveis, promovendo a compreensão da importância de rotinas diárias para o bem-estar físico e emocional (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* – Ensino Básico. Ministério da Educação). A associação com figuras geométricas e sons permitiu reforçar conteúdos das AE de Matemática, nomeadamente a identificação e classificação de formas geométricas, bem como o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de sequenciação (Direção-Geral da Educação 2021 - *Aprendizagens Essenciais de Matemática* – Ensino Básico. Ministério da Educação). A nível das AE de Português, a atividade potenciou a comunicação oral, a partilha de ideias em grupo e a apresentação em público, promovendo a clareza e a organização do discurso (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português* – Ensino Básico. Ministério da Educação).

Em termos de atitudes e competências transversais, destacou-se o trabalho em equipa, a criatividade, a colaboração e o respeito pelas ideias dos outros, ao planificar e apresentar em conjunto uma rotina saudável. A criação de calendários saudáveis e a apresentação à turma estimularam a autonomia, o sentido de responsabilidade, a expressão artística e a confiança na participação em atividades coletivas.

No quadro do PASEO, esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, do trabalho colaborativo, da criatividade, da comunicação, da responsabilidade pessoal e da literacia em saúde. Enquadra-se nos domínios da promoção do bem-estar, da cidadania ativa e da aprendizagem ao longo da vida, essenciais para a formação de alunos críticos, participativos e conscientes da importância de escolhas saudáveis para si e para a comunidade.

Passando agora para a terceira parte desta experiência, abordou-se com a turma as regras básicas de convivência em espaços comuns, abordando também que, para se viver bem em sociedade, também se teria de saber dar o lugar ao outro. Averiguou-se quem seria este “outro”, se este “outro” teria as mesmas necessidades que os alunos, se seria alguém perfeitamente igual a eles. Foram realçados exemplos, nomeadamente de quando andam de transportes públicos, conseguiriam observar uma panóplia de pessoas com diversas características, diferentes e iguais às suas. Conseguiram observar pessoas idosas, pessoas com muletas ou bengalas, mulheres grávidas, ou até pessoas com bebés ao colo, consciencializando sobre o que, se estivessem sentados e não houvesse mais lugares, deveriam fazer. Posteriormente, a turma teve acesso a um poema, sendo o mesmo “Saber dar o lugar”, de José Jorge Letria (2012), para sintetizar as ideias obtidas, originando uma discussão. Trabalharam-se assim, no âmbito das AE de Educação para a Cidadania, competências de respeito pela diferença, empatia, solidariedade e responsabilidade social, ao sensibilizar os alunos para a importância de reconhecer as necessidades dos outros e agir de forma ética e altruísta em situações do quotidiano (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento* – Ensino Básico. Ministério da Educação). A discussão sobre exemplos concretos, como ceder o lugar a pessoas com mobilidade reduzida ou necessidades especiais, fomentou a tomada de consciência sobre a diversidade e a inclusão.

Ao nível das AE de Português, a leitura e análise do poema estimularam a compreensão leitora, a interpretação de textos poéticos, a expressão oral e a argumentação, permitindo aos alunos partilhar opiniões, justificar escolhas e desenvolver o pensamento crítico (Direção-

Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português* – Ensino Básico. Ministério da Educação). No quadro do PASEO, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da cidadania ativa, do respeito pelos direitos humanos, da capacidade de agir de forma responsável em sociedade e da valorização da convivência democrática. Foram ainda trabalhadas atitudes como a cortesia, a atenção ao outro, a cooperação e a consciência social, essenciais para a formação de alunos solidários, participativos e conscientes do seu papel na comunidade.

Continuando com a implementação do projeto “Um por todos e todos por um”, o par pedagógico seguiu com a experiência nomeada “Respeito pelo Planeta!”. Ao longo das observações, foi detetado que os alunos não preservavam o material coletivo, que têm ao seu dispor na sala, perdendo, por vezes, algum dele. Foi também possível observar que a turma tinha na sua sala sacos para reciclagem, mas muitas vezes não utilizam da melhor forma. Desta forma, indo de encontro ao cerne do projeto implementado, (O Respeito), foram abordadas as diversas formas de respeitar o planeta, tal como a antiga política dos 3R’s, que, na atualidade, se transformou na política dos 5R’s.

De modo a dar início a esta nova etapa, o grupo foi questionado sobre qual seria a atitude de respeito que praticavam na sala, ao qual, rapidamente, chegaram à resposta da reciclagem. Após serem desenhados no quadro 4 caixotes de reciclagem, foram distribuídos pelos alunos vários tipos de embalagens vazias, para que as crianças fizessem a associação correta. Por exemplo, os alunos com embalagens de plástico, tinham de saber colocar o seu “lixo”, debaixo do “contentor” correto (amarelo). Para ajudar, os caixotes que estavam sempre presentes na sala de aula, para efeitos de reciclagem dos alunos, foram colocados também por baixo do respetivo “contentor”. (Figura 14)

Figura 14

Separação do lixo em sala de aula



A turma foi então convidada a tornarem-se grandes ajudantes do ambiente, pegar no seu “lixo” e fazer uma saída da escola, acompanhados pela díade pedagógica e pela professora titular da turma, até aos grandes contentores localizados na parte de trás da escola, para fazerem eles a reciclagem. (Figura 15)

Figura 15

Reciclagem fora da escola acompanhada pelo par pedagógico



Esta atividade permitiu desenvolver atitudes cívicas e, no âmbito das AE de Estudo do Meio, trabalhar conhecimentos sobre a importância da sustentabilidade ambiental, nomeadamente a correta separação de resíduos, a política dos 5R's (Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar, Recusar) e o impacto das ações individuais e coletivas no ambiente (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* – Ensino Básico. Ministério da Educação). A atividade fomentou a compreensão do funcionamento dos sistemas de reciclagem e a adoção de comportamentos responsáveis na gestão de resíduos.

Ao nível das AE de Educação para a Cidadania, foram promovidas atitudes de respeito pelo bem comum, responsabilidade social, participação ativa e cooperação, ao envolver os alunos em tarefas práticas de preservação do espaço coletivo e do planeta. A saída da escola para realizar a reciclagem reforçou a ligação entre a aprendizagem escolar e a vida real, promovendo a autonomia, o sentido de pertença e a valorização do espaço público.

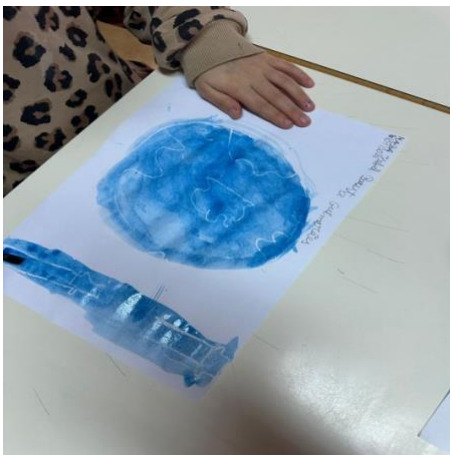
A nível transversal, a atividade desenvolveu competências como o trabalho em equipa, a comunicação, a tomada de decisões conscientes e a reflexão crítica sobre hábitos de consumo e sustentabilidade.

No quadro do PASEO, esta dinâmica contribuiu para a formação de alunos responsáveis, autónomos, participativos e conscientes do seu papel na proteção do ambiente, enquadrando-se nos domínios da cidadania ativa, do bem-estar, da responsabilidade social e da aprendizagem ao longo da vida. Assim, para além de consolidar conhecimentos curriculares, a atividade promoveu valores e atitudes essenciais para a construção de uma sociedade mais sustentável e solidária.

Já na sala, como grandes adeptos de uma boa descoberta e de satisfazer curiosidades desvendando mistérios, foram distribuídas, pelos alunos, folhas brancas, lápis de cera brancos e aguarelas, para que se fizesse magia. Esta atividade consistiu em que as crianças realizassem um desenho alusivo ao respeito pelo planeta, na folha branca, com o lápis de cera branco. De seguida, com as aguarelas, deveriam passar por cima do que desenharam, para que o desenho começasse a aparecer. (Figura 16)

Figura 16

Resultado exemplo da experiência de Artes Visuais



Deste modo, mobilizaram-se competências e conhecimentos das AE de Artes Visuais, pois foram desenvolvidas competências como a experimentação de técnicas mistas (lápis de cera e aguarelas), a exploração de materiais e suportes, a criatividade, a expressão plástica e a representação de ideias e valores através da arte (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Expressões Artísticas – Artes Visuais – Ensino Básico*. Ministério

da Educação). A atividade incentivou a observação, a imaginação e a capacidade de traduzir conceitos abstratos (respeito pelo planeta) em produções visuais concretas.

Em termos de atitudes e competências transversais, destacou-se a curiosidade, a autonomia, o gosto pela descoberta, a atenção ao detalhe e o respeito pelo trabalho próprio e dos colegas. A partilha dos desenhos e a discussão sobre o seu significado promoveram a comunicação, a valorização da diversidade de expressões e a reflexão sobre comportamentos sustentáveis.

No quadro do PASEO, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da sensibilidade estética, da consciência ambiental e da capacidade de expressar ideias e valores de forma inovadora. Enquadra-se nos domínios da cidadania, da comunicação, da responsabilidade e da aprendizagem ao longo da vida, essenciais para a formação de alunos sensíveis, críticos e participativos.

Para consolidar o projeto e dar-lhe um encerramento significativo, foi decidido que a melhor forma de o finalizar seria através do envolvimento dos familiares e da comunidade, promovendo assim uma partilha alargada dos resultados, das experiências vividas, e das aprendizagens partilhadas. Isto visa também o reforço da ligação entre a escola e o contexto envolvente, que é deveras importante.

Para o encerrar então, e de forma verdadeiramente inesquecível, decidiu-se não apenas terminar, mas celebrar - celebrar cada passo, cada desafio superado, cada sorriso conquistado e cada descoberta feita no fascinante mundo do respeito e nas suas múltiplas dimensões. Não seria um simples final, mas sim o embarcar numa viagem mágica, onde cada criança, cada estagiária, cada família e cada elemento da comunidade se tornariam passageiros, e protagonistas, desta aventura única.

Assim nasceu a ideia: criar uma viagem que fosse tão real quanto simbólica, onde todos pudessem visitar e partilhar as experiências vividas. Uma vez tomada a decisão, os alunos,

juntamente com as estagiárias, começaram a dar vida a esta ideia, da forma mais original, autêntica e realista possível! Começaram por pensar, o que levariam na sua mala de viagem... (Figura 17)

Figura 17

"Montagem" da mala de viagem



... e o que seria necessário para convidarem os familiares e a comunidade, para esta viagem? Então, com a criatividade a transbordar, deram-lhe vida desde o primeiro instante. O convite foi feito com bilhetes de avião autênticos - completos, com destino, hora, companhia e todos os detalhes que um verdadeiro bilhete exige - personalizados por cada criança, tornando cada convite uma obra de arte única. (Figura 18)

Figura 18

Bilhetes de avião personalizados



Trabalhou-se assim, no âmbito das AE de Português, competências de produção escrita e oral, nomeadamente a redação criativa dos convites, a escolha de vocabulário adequado, a organização de ideias e a comunicação eficaz, tanto na elaboração como na apresentação dos bilhetes e convites à família e comunidade (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Português* – Ensino Básico. Ministério da Educação). Ao nível das AE de Artes Visuais, a personalização dos convites permitiu trabalhar a criatividade, a expressão plástica, o sentido estético e a utilização de diferentes materiais e técnicas, promovendo a autonomia e a valorização do trabalho individual e coletivo (Direção-Geral da Educação 2018a - *Aprendizagens Essenciais de Expressões Artísticas* – Artes Visuais – Ensino Básico. Ministério da Educação).

No domínio da Educação para a Cidadania, a atividade reforçou competências de participação ativa, colaboração, respeito pelo outro, valorização do trabalho em grupo e envolvimento da comunidade educativa. Ao envolver as famílias e a comunidade, promoveu-se a abertura à

participação social, o sentido de pertença, a empatia e o reconhecimento da importância da cooperação entre escola e contexto envolvente.

No quadro do PASEO, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, da autonomia, da responsabilidade, do espírito de iniciativa, da valorização das relações interpessoais e da cidadania ativa. Enquadra-se nos domínios da aprendizagem ao longo da vida, da participação na vida social e da capacidade de celebrar conquistas, essenciais para a formação de alunos confiantes, participativos, reflexivos e capazes de valorizar as suas aprendizagens e partilhá-las com a comunidade.

Mas uma viagem especial exige fardas à altura! Entre pincéis, tintas e muita imaginação, os alunos decoraram t-shirts brancas e boinas de cartão, vestindo-se a rigor, para receber os convidados, como verdadeiros hospedeiros de bordo. (Figura 19)

Figura 19

Momento de decoração das "fardas", com a aluna 100% frequentadora do CAA



A díade pedagógica, de modo a incentivar orientar e aprovar esta linha de raciocínio por parte dos alunos, proporcionou à turma crachás individuais, lapelas com os nomes de cada um, reforçando o sentimento de pertença e profissionalismo. (Figura 20)

Figura 20

Lapelas com os nomes de cada um

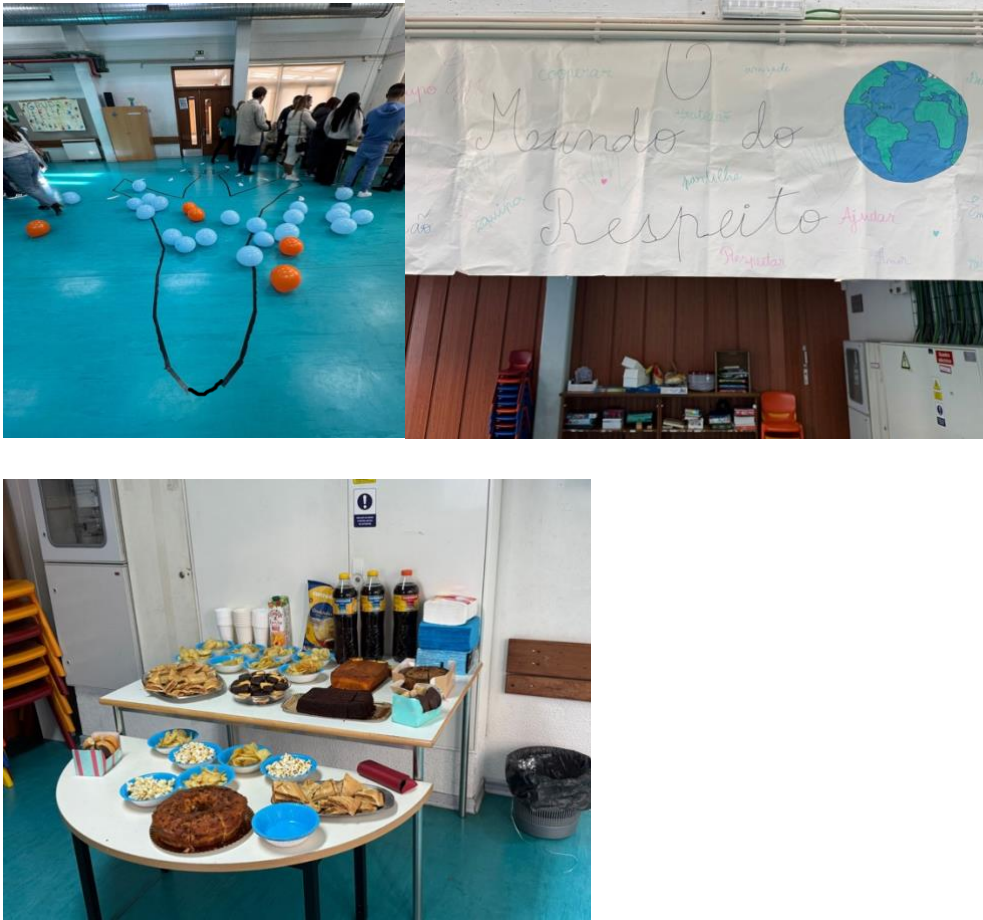


Com entusiasmo, o grupo selecionou as atividades que mais marcaram o seu percurso, preparou o lanche, planeou a decoração do polivalente e, em conjunto, escreveu e coreografou uma música original, dedicada ao mundo do respeito. Ensaíram, riram, ajudaram-se mutuamente, e cada um encontrou o seu papel, neste grande espetáculo.

No dia tão aguardado, a emoção era palpável. Os “senhores da bilheteira” aguardavam à porta, recolhendo os bilhetes dos familiares e da comunidade, que entravam num espaço transformado: um grande avião desenhado no chão, balões coloridos, cartazes, música suave e, ao fundo, como elemento surpresa organizado pelas estagiárias, um vídeo de fotografias a recordar os momentos mais marcantes deste bonito percurso. (Figura 21)

Figura 21

Organização e decoração do espaço



Cada atividade era uma paragem nesta viagem orientada pelos verdadeiros protagonistas e instrutores - as crianças -, que conduziram todos os presentes, pelo universo do respeito. No final, todos levaram para casa uma recordação especial, feita pela díade: um pequeno mundo de massa de modelar, símbolo do respeito construído e vivido ao longo do ano, gravado com a memória desta viagem inesquecível. (Figura 22)

Figura 22

Atividades selecionadas para realizar com os familiares e lembranças finais



Assim, é possível afirmar que a PES no 1ºCEB foi uma aventura trabalhosa, mas acima de tudo prazerosa, empolgante, cansativa, animadora e, sem dúvida, mágica, porque quando a escola se abre à comunidade e as aprendizagens se transformam em experiências partilhadas, a educação ganha asas e voa ainda mais alto. Também a mestranda abriu asas e desenvolveu a sua prática pessoal, procurando construir práticas educativas significativas, adequadas e inclusivas, que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

3.1.2. PEQUENOS PASSOS, GRANDES DESCOBERTAS: O MEU PERCURSO NA EPE

Embora os passos dados tenham sido pequeninos, foram dados por pequenos gigantes — os verdadeiros autores deste processo. As conquistas alcançadas foram quase tão grandes quanto eles próprios, pois, a cada dia, descobriam do que eram capazes e surpreendiam-se com as suas próprias competências. As vitórias foram diárias e profundamente

recompensadoras, tanto para a díade como para as crianças, num percurso de crescimento mútuo.

Neste contexto, serão descritas algumas atividades que responderam ao grande interesse das crianças pelas figuras geométricas, todas elas gravitando em torno do tema central: “As figuras geométricas”. Este tema surgiu do interesse demonstrado pelo grupo, como referido acima, e serviu de ponto de partida para abordar algumas das suas principais necessidades e desafios, nomeadamente a resolução de conflitos entre pares, a gestão da frustração e o contacto com o livro físico, que até então era escasso.

Cada atividade, cada descoberta e cada conquista tornaram-se oportunidades valiosas de aprendizagem, revelando o potencial transformador de uma abordagem centrada nos interesses e necessidades das crianças.

A díade pedagógica dedicou um momento especial para se sentar com as crianças e ouvir as suas ideias e desejos, procurando perceber o que gostariam de fazer e o que as motivaria. Nessa conversa, surgiu o entusiasmo pela chegada da primavera, o que inspirou a planificação de uma atividade pensada para responder à dificuldades identificadas no grupo. Assim, foi dinamizado um brainstorming em grande grupo, sentados no tapete... (Figura 24)

Figura 23

Brainstorming sobre a Primavera



...onde, numa folha A3, cada criança pôde partilhar o que associa à primavera. (Figura 25)

Figura 24

Partilha de cada criança de associação à Primavera



Seguiu-se a hora do conto com a leitura do livro “Essa flor é minha!” de Alice Hemming (2023), que serviu de mote para a reflexão e para a expressão de sentimentos. (Figura 26)

Figura 25

Hora do conto do livro "Essa flor é minha!" de Alice Hemming (2023)



Por fim, as crianças realizaram o registo da história... (Figura 27)

Figura 26

Registo da história contada



...e coroas de flores para decorar a sala, reutilizando caixas de ovos, promovendo não só a criatividade e a motricidade fina, como também a consciência. Ao reutilizar as caixas de ovos para fazer coroas de flores e decorar a sala, as crianças aprendem, na prática, sobre a importância de reaproveitar materiais que normalmente seriam descartados. Fez-se referência ao tema da reciclagem, à redução de resíduos e ao cuidado com o meio ambiente.

Ao transformar resíduos, em objetos úteis, ou decorativos, as crianças desenvolvem uma percepção mais consciente sobre o impacto do lixo e a necessidade de dar novos usos aos materiais, contribuindo assim para a preservação ambiental e para a formação de hábitos sustentáveis. Embora o tema central do grupo fossem as figuras geométricas, as atividades planejadas procuraram responder também a outras necessidades e dificuldades identificadas. Para além do já referido acima, esta atividade permitiu trabalhar o espírito de colaboração, integrando-se de forma transversal nos objetivos do grupo. Sempre que possível, as formas geométricas foram exploradas nos detalhes decorativos, mantendo a ligação ao interesse central das crianças. (Figura 28)

Figura 27

Realização de coroas de flores primaveris



Após as atividades iniciais, as crianças tiveram a oportunidade de se envolver ativamente na confecção de massa de farinha, colocando literalmente as mãos na massa, sem saberem de antemão qual seria o destino daquela preparação. A confecção de massa de farinha foi proposta como uma atividade de exploração sensorial e colaborativa, permitindo às crianças experimentar diferentes texturas, cheiros e sensações, ao manipular os ingredientes. O desconhecimento inicial sobre o destino da massa serviu para estimular a curiosidade e o envolvimento ativo, promovendo momentos de diálogo e partilha entre os pares. Durante o processo, cada criança foi incentivada a registrar a receita, tanto por escrito como através de desenhos, desenvolvendo conteúdos relacionados com a Linguagem Oral e a Abordagem à

Escrita. Esta abordagem contribuiu para o desenvolvimento das crianças, valorizando a aprendizagem pela experiência e pela interação social. (Figura 29 e 30)

Figura 28

Realização da massa de farinha



Figura 29

Registo da receita da massa de farinha



No dia seguinte, o grupo foi surpreendido pelo par pedagógico com uma envolvente hora do conto do livro “O ovo bom”, de Jory John (2022). Esta leitura serviu de inspiração para as atividades seguintes e visou reforçar a ligação entre a experiência prática e o universo literário, em consonância com as OCEPE.

De acordo com as OCEPE, a promoção da linguagem oral e da abordagem à escrita é fundamental, sendo a leitura de histórias uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento do gosto pelos livros, da compreensão oral e da expressão de ideias e sentimentos (OCEPE, p. 56-57). Esta atividade também contribui para a formação pessoal e social, ao abordar temas como a empatia, a colaboração e a reflexão sobre valores, e para o conhecimento do mundo, ao permitir a articulação entre experiências práticas e literárias (OCEPE, p. 34-35; p. 68-69).

Após a história, as crianças foram divididas em dois grupos para potenciar a participação, a colaboração e a gestão da frustração. Enquanto um grupo, reunido no tapete, fazia o registo coletivo da história num grande papel de cenário. A proposta de registo coletivo da história baseou-se nos princípios da aprendizagem colaborativa, valorizando o envolvimento ativo de todas as crianças na construção do conhecimento. Ao reunir o grupo no tapete para registar a história num grande papel de cenário, procurou-se promover a partilha de ideias, o diálogo e a escuta ativa, permitindo que cada criança contribuísse para o resultado... (Figura 31)

Figura 30

Registo da história "O ovo bom" de Jory John (2022) em papel de cenário



Além disso, este processo coletivo procurou favorecer a apropriação do conteúdo por parte do grupo, tornando a aprendizagem mais significativa e promover o sentimento de pertença e valorização das contribuições individuais no contexto do coletivo. Entretanto a outra metade do grupo teve a oportunidade de utilizar a massa de farinha para completar a sua caixa de

ovos. Esta proposta tinha como intenção estimular a motricidade fina e abordar a área da Expressão e Comunicação mais concretamente o domínio da matemática uma vez que as crianças necessitavam de efetuar contagens para concluir a sua caixa. (Figura 32)

Tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, este domínio assume um lugar de destaque na educação pré-escolar. (Lopes da Silva, 2016, p.69)

Figura 31

Realização da própria caixa de ovos



Esta sequência de atividades estimulou a criatividade e a autonomia das crianças, e também reforçou a importância do trabalho colaborativo, da experimentação e da ligação entre diferentes áreas do saber.

No fim, como elemento surpresa, a díade apresentou ao grupo uma caixa de ovos, similar à convencional, surpreendendo as crianças, revelou-se que os ovos seriam utilizados como materiais didáticos, servindo de base para encaixar figuras geométricas, permitindo-lhes explorar livremente as formas e as suas relações. (Figura 33)

Figura 32

Material didático de encaixe de figuras geométricas



Para responder aos interesses das crianças, enquanto se abordavam as suas dificuldades e necessidades, o par pedagógico decidiu explorar o livro *A aranha Antonieta e as formas*, de Vanessa Namora Caeiro, uma obra que convida a explorar o universo das formas geométricas de forma lúdica e criativa. Quando as crianças se aperceberam de que estavam imersas na “floresta geométrica” mencionada no livro, ficaram radiantes: toda a sala estava decorada a rigor, com uma árvore construída por elas próprias — pintaram o tronco, colaram os galhos — e penduraram figuras geométricas, tornando o ambiente verdadeiramente envolvente. (Figura 34)

Figura 33

Árvore construída pelas crianças



A sala foi organizada em diferentes estações, permitindo trabalhar com o grupo a metodologia de rotação por estações, implementada pela primeira vez com estas crianças. Para promover a participação ativa, as crianças foram agrupadas por formas geométricas: quadrados, triângulos e círculos. Cada estação tinha uma proposta dentro do mesmo tema: um jogo de “twist” com a aranha Antonieta em que sorteavam a parte do corpo e a forma geométrica; (Figura 35)

Figura 34

"Twist" com a Aranha Antonieta



uma caixa sensorial (táctil), com blocos lógicos das formas; (Figura 36)

Figura 35

Caixa sensorial (táctil) com blocos lógicos



e uma estação de construção das suas próprias aranhas geométricas, com diversos tipos de materiais; (Figura 37)

Figura 36

Realização das aranhas



Durante a atividade, ao som da música da Dona Aranha, os grupos rodavam pelas estações, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio. Esta dinâmica revelou-se muito positiva: as crianças demonstraram um grande entusiasmo e envolvimento, aderindo facilmente à proposta, e transitando de forma autónoma entre as diferentes estações. A utilização da música como marcador de transição facilitou a organização do grupo e contribuiu para um ambiente alegre e colaborativo. Foi notório o desenvolvimento de competências como a cooperação, a partilha e o respeito pelas regras do grupo, uma vez que as crianças esperaram pela sua vez, ajudaram os colegas a resolverem pequenos conflitos que iam surgindo com as atividades, ou com a fila de rotação, de forma autónoma.

A rotação por estações, enquanto metodologia ativa, está fundamentada em autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1978), que defendem a importância da aprendizagem pela ação, da exploração e da interação social, na construção do conhecimento. Permite a diferenciação pedagógica, uma vez que cada estação pode ser adaptada aos diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e inclusiva. Segundo as OCEPE (2016), “as crianças aprendem em interação com os outros, em contextos de participação ativa e de colaboração” (p. 18), sendo fundamental proporcionar experiências diversificadas e desafiantes que promovam o desenvolvimento completo.

A experiência mostrou que a rotação por estações não só manteve o interesse e a motivação do grupo, como também potencializou a aprendizagem colaborativa, permitindo que cada criança participasse ativamente na construção do conhecimento, em articulação com os pares.

Embora não estivesse inicialmente planejado, a díade pedagógica, ao perceber o interesse das crianças pelos elementos decorativos em celofane, dinamizou no final uma atividade espontânea que permitiu explorar esse interesse de forma criativa e envolvente. Uma experiência de luz e sombra, recorrendo a formas geométricas feitas em papel celofane e delimitadas com pauzinhos de gelado. Com a sala às escuras, foram projetadas diferentes formas e cores, explorando variações de tamanho e construções com luz e sombra. Sempre atentos às sugestões e interesses das crianças, o par pedagógico acolheu a ideia de um aluno de colocar uma aranha recortada na sombra da figura geométrica, aproveitando as várias aranhas espalhadas pela sala, tornando a experiência ainda mais significativa e participativa para todos. (Figura 38)

Este episódio evidenciou a importância de o adulto estar atento às manifestações de interesse das crianças e ser flexível perante a planificação inicial. Ao adaptar a atividade em função das propostas e curiosidades do grupo, o par pedagógico promoveu uma aprendizagem mais significativa, reforçando o envolvimento, a criatividade e a participação ativa das crianças. Esta postura responsiva e aberta, é fundamental para criar contextos educativos verdadeiramente centrados na criança, potenciando o desenvolvimento completo e o prazer de aprender.

Figura 37

Construções com luz e sombra



Dando continuidade ao trabalho desenvolvido em torno das formas geométricas, o par pedagógico dinamizou um jogo da memória, especialmente criado para as crianças. Este jogo consistia em pares de cartas, cada uma representando uma figura geométrica de determinada cor, desafiando assim as crianças a encontrar e agrupar exatamente a mesma forma e cor. (Figura 39)

Durante a atividade, as crianças eram incentivadas a observar atentamente, a memorizar as posições das cartas e a aplicar estratégias de concentração e raciocínio lógico para identificar os pares corretos. O objetivo era não só promover o reconhecimento das formas e das cores, mas também estimular a memória visual, a atenção e o espírito de cooperação entre o grupo, uma vez que podiam se interajudar.

Esta dinâmica revelou-se muito envolvente e motivadora, proporcionando momentos de aprendizagem lúdica, onde cada criança pôde reforçar os seus conhecimentos sobre as formas geométricas de forma divertida e interativa, em grande grupo, cooperando umas com as outras.

Figura 38

Jogo da memória das figuras geométricas



Para finalizar o projeto, realizámos uma atividade de desenho coletivo em grande grupo, promovendo a criatividade e a colaboração entre todos. Cada criança recebeu uma folha em branco, onde apenas existia um rabisco inicial. Depois, cada folha era passada para o colega do lado, que tinha a oportunidade de complementar o desenho, e assim sucessivamente, até todas as folhas terem passado por todas as mãos. Desta forma, cada desenho tornou-se verdadeiramente coletivo, ganhando vida a partir das ideias, da imaginação e das contribuições de todos, sem que ninguém soubesse previamente o que iria encontrar. Esta dinâmica permitiu valorizar a expressão individual e, ao mesmo tempo, fortalecer o sentido de grupo, mostrando que, juntos, podem criar algo único e surpreendente! (Figura 40)

Figura 39

Desenho coletivo



Ao longo desta jornada, a mestranda pôde compreender de forma mais profunda o valor do trabalho colaborativo e da escuta ativa, no contexto educativo. Foi surpreendente a capacidade das crianças para se envolverem genuinamente nas propostas, demonstrando criatividade, respeito pelas ideias dos colegas e entusiasmo em construir algo em conjunto. Uma das principais dificuldades foi gerir o tempo de cada etapa para garantir que todos participassem de forma equilibrada, sem pressas, respeitando o ritmo individual e coletivo. No entanto, esta experiência reforçou a importância de criar espaços de expressão livre e de confiar nas potencialidades do grupo.

A mestranda leva desta experiência a certeza de que, quando o adulto assume uma postura de facilitador e promotor de contextos colaborativos, as crianças sentem-se valorizadas, aprendem a trabalhar em equipa e desenvolvem competências essenciais para a vida. Como referem as OCEPE, “as crianças aprendem em interação com os outros, em contextos de participação ativa e de colaboração” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.18), sendo fundamental proporcionar oportunidades para que cada uma contribua, construa e se expresse de forma única e significativa.

Esta atividade mostrou-me, ainda, que o inesperado pode ser fonte de aprendizagens ricas e que a flexibilidade do adulto é essencial para dar resposta aos interesses e necessidades do

grupo. Como defende Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social e construtivo, onde a interação com os pares e com o adulto é determinante para o desenvolvimento completo da criança.

4. METARREFLEXÃO

Ao longo do meu percurso na PES, vivi uma experiência formativa extremamente transformadora, que impactou significativamente os meus objetivos iniciais e a minha visão sobre o que significa ser educadora e professora. A PES foi muito mais do que um requisito curricular: foi um espaço de aprendizagem autêntica, onde pude aplicar teorias pedagógicas, experimentar, errar, refletir bastante, crescer e aprender enquanto futura profissional de educação.

Enfrentei diversas dificuldades, desde a gestão do tempo, a adaptação às necessidades específicas das crianças, a imprevisibilidade das mesmas, o querer conduzir a prática pelos seus interesses momentâneos, até à conciliação entre as exigências académicas, laborais e a prática letiva. Houve momentos em que a incerteza e o cansaço quase se sobrepunham ao entusiasmo. No entanto, superei estes desafios através da reflexão contínua, do apoio incondicional da minha parceira pedagógica, e da orientação das docentes cooperantes, que foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. O trabalho colaborativo revelou-se, não só uma estratégia de formação, mas também um pilar de confiança, partilha e entajuda, desenvolvimento, permitindo-me ver a prática educativa por múltiplos prismas e encontrar soluções conjuntas para os obstáculos que surgiram.

Entre as estratégias de formação utilizadas na PES, destaco a investigação-ação como a mais impactante para o meu desenvolvimento. Esta metodologia permitiu-me analisar criticamente a minha prática, ajustar estratégias em tempo real e fundamentar as minhas decisões pedagógicas, com base em evidências e na reflexão. O ciclo de observação, planificação, ação e reflexão tornou-se um hábito estruturante, que pretendo levar para toda a minha carreira docente.

A transição entre o 1.º CEB e a EPE foi um momento marcante, onde compreendi a importância de uma abordagem contextualizada e sensível às necessidades das crianças, sempre alinhada com as OCEPE. As teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky foram referências fundamentais: Piaget ajudou-me a compreender a importância da maturação e dos estágios do desenvolvimento, enquanto Vygotsky, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mostrou-me o valor do apoio intencional para levar a

criança além do seu nível atual de aprendizagem. Este conceito orientou-me para a importância de desafiar e apoiar cada criança de forma diferente, respeitando o seu ritmo, o seu contexto, as suas necessidades.

Ao aproximar-me do início da minha carreira docente, sinto um misto de entusiasmo e responsabilidade. Por um lado, motiva-me profundamente o impacto positivo que a educação pode ter na vida das crianças, algo que pude comprovar diariamente durante a minha formação. Por outro, reconheço o desafio que representa contribuir para uma mudança efetiva na valorização da profissão docente em Portugal. Esta reflexão deixa-me convicta de que é fundamental agir de forma concreta para dignificar o papel do professor, assegurando que as próximas gerações beneficiem de uma educação que não só forme profissionais competentes, mas também cidadãos íntegros e sensíveis ao outro.

Como futura professora/educadora, comprometo-me a ser parte ativa nesta mudança, levando para a minha prática o respeito, a empatia e a valorização que a educação merece. Estou consciente de que o caminho será exigente, mas levo comigo a certeza de que cada desafio superado, cada conquista partilhada e cada relação construída são sementes de um futuro mais justo, humano e inspirador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESNECA Business School. (s.d.). *Fases do desenvolvimento infantil Piaget*. <https://www.esneca.pt/blog/fases-desenvolvimento-infantil-piaget/>

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2015). *Compreender o desenvolvimento da criança* (6ª ed., p. 389). John Wiley & Sons.

Significados. (s.d.). *Desenvolvimento infantil*. <https://www.significados.com.br/desenvolvimento-infantil/>

SanarSaúde. (2019, 12 de novembro). *O básico das teorias do desenvolvimento: Piaget e Vygotsky*. <https://blog.sanarsaude.com/portal/concursos/artigos-noticias/teorias-desenvolvimento-piaget-vygotsky-psicologia>

Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.

Dutra, S. B. (2018). *O trabalho colaborativo entre a gestão e a comunidade escolar em uma escola pública de Santa Maria* [Monografia de especialização, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional UFSM. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24042/TCCE_GE_2018_DUTRA_SUY_AN.pdf

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Estrela, M. A. (1994). *Formação de professores: A pesquisa como espaço de reflexão*. Porto Editora.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-605). Sage Publications.

Ribeiro, A. M. (2020). *Desenvolvimento profissional docente: Uma abordagem praxeológica*. Edições Universitárias.

Whitehead, J. (1995). *How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice*. In J. Whitehead & P. McNiff (Eds.), *Action research: Living theory* (pp. 1-30). Sage Publications.

Figueiredo, M. P., Gomes, C. A., & Rodrigues, C. (2022). *Concepções de estudantes sobre a prática de ensino supervisionada na formação de educadores e professores*. *Educação e Pesquisa*, 48, e234074. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234074>

Melo, M. (2021). *Piaget e Vygotsky: Diferenças e semelhanças*. Brasil Escola. <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/psicologia/piaget-vygotsky--diferencas-semelhancas.htm>

Reaprendentia. (n.d.). *Teorias de aprendizagem*. <https://www.reaprendentia.org/teorias-de-aprendizagem/>

Silva, A. C. R. da, & Cabral, C. L. de O. (2021). *A prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores: Uma revisão sistemática*. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 32287-32303. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-785>

Cohen, S., & Spenciner, L. (1994). *Atraso global do desenvolvimento: Ambiente familiar e impacto no desenvolvimento infantil*. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/23079/1/ulfpie047643_tm.pdf

Correia, A. M. B. (2013). *O autismo e o atraso global de desenvolvimento – Um estudo de caso [Dissertação de Pós-Graduação]*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf

Ferreira, F., Dias, M., & Santos, P. (2004). *Atraso global do desenvolvimento psicomotor*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20, 703-712. <https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/download/10096/9833>

CUF Saúde. (n.d.). *Atraso Global do Desenvolvimento: o que é, sintomas e tratamento*. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/atraso-global-do-desenvolvimento>

Alarcão, I., & Cunha, A. S. (2013). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional*. Porto: Porto Editora.

Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2001). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2). Porto Alegre: Artmed.

Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO.

Ferracioli, L. (1999). *Piaget e a educação*. São Paulo: Ática.

Flores, M. A., Monteiro, A., & Santos, P. (2011). *Tecnologias de Informação e Comunicação em Contexto Educativo: Perspetivas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2016). *A profissionalização dos educadores de infância em Portugal: Percursos e desafios*. In J. Formosinho & J. Machado (Eds.), *Profissionalização dos educadores de infância: Contextos e desafios* (pp. 13-35). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. A., & Silva, C. (2022). *A teoria sociocultural de Vygotsky e a sua aplicação em contextos educativos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 45-62.

Marta, A. (2015). *Educação para a cidadania: Um desafio para a escola*. Lisboa: Edições Colibri.

Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., & Lopes, J. (2007). *Piaget, Vygotsky e Wallon: Contributos para a construção de uma pedagogia participativa*. Lisboa: Texto Editores.

Pérez, A. I. (2009). *A criança, o adulto e a aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, C., Sá, I., & Flores, M. A. (2018). *Transições educativas e desenvolvimento infantil: Desafios e oportunidades*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 67-86.

Roldão, M. C. (2007). *Professores: Identidade, formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Schunk, D. H. (2019). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Boston: Pearson.

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência* (6.ª ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Silva, M. (2005). *Monodocência e práticas pedagógicas no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO. (2010). *Early childhood care and education regional report: Europe and North America*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. New York: UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zeichner, K. (2010). *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas Francisco Sanches. (s.d.). TEIP. <https://aefranciscosanches.pt/teip/>

Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. (s.d.). TEIP. <https://aeamadoraoeste.edu.pt/index.php/estruturas-referencia/teip>

Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. (n.d.). *Quem somos*. Recuperado em 29 de novembro de 2024, de <https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português - 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino*

Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Matemática - 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino*

Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Estudo do Meio - 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino*

Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Artística - Artes Visuais - 1.º Ciclo do Ensino*

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

Câmara Municipal do Porto. (n.d.). *Programa Municipal de Promoção da Literacia avança com envolvimento dos agrupamentos de escola*. <https://www.porto.pt/pt/noticia/programa->

[municipal-de-promocao-da-literacia-avanca-com-envolvimento-dos-agrupamentos-de-escola](#)

Câmara Municipal do Porto. (n.d.). *Porto de Palavras*. <https://www.cm-porto.pt/programas-e-projetos/porto-de-palavras>

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).

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). *Diário da República n.º 129/2018*, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). *Diário da República n.º 129/2018*, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 241/2001. (2001). *Diário da República n.º 201/2001*, Série I-A de 2001-08-30. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

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

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião para educadores*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Perfil_Alunos/perfil_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-portugues-1o-ceb>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-matematica-1o-ceb>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-estudo-do-meio-1o-ceb>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-educacao-artistica-1o-ceb>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-educacao-fisica-1o-ceb>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 6 de julho de 2018.*

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Direção-Geral da Educação.*

Direção-Geral da Educação (2017). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar: Brochura de Apoio à Implementação das OCEPE. Lisboa: DGE.*

Portugal. (2012). *Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 37. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/41-2012-284991>*

Verificar se estão aqui todas as referências e citações que estão no texto!!!
Consultar o documento orientador do CTC sobretudo para as referencias legislativas!

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Pré-Observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante _____
Orientador Cooperante _____ Sala _____
Díade _____
Data da observação ____/____/____

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Atividade pedagógica

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Anexo 2 – Narrativa Colaborativa



Narrativa Colaborativa

Epiódio de observação: _____

Data: _____

Estagiário/a observador/a <small>(descreve a análise a ação desenvolvida pelo par pedagógico)</small>	Estagiário/a observado/a <small>(comenta a narrativa do seu par pedagógico)</small>	Orientador/a cooperante <small>(comenta as opiniões do par pedagógico, fornecendo informação adicional, de acordo com os seus saberes)</small>

As páginas continuam, de acordo com a extensão do texto reflexivo dos/as narradoras.

Anexo 3 – Grelha de planificação do 1ºCEB

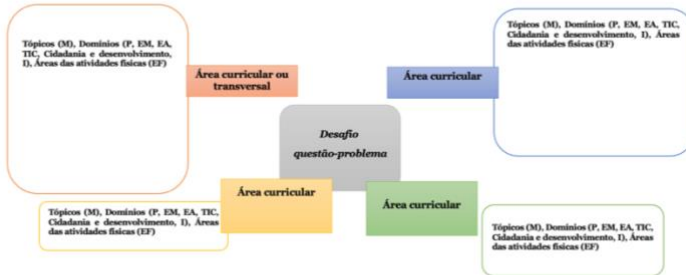
Instituição cooperante:	Ano e turma:	Data:
Orientadora cooperante:	Estagária responsável:	
Data:	Supervisora institucional:	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de X dias

(Título da planificação)

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades e outros): - N.º de alunos a que destina: - (indicar se tem medidas Universais, seletivas ou adicionais - DLS4) - Questão-problema: - Metodologia(s)/Estratégia(s): - Principais recursos:

MAPA DE ARTICULAÇÃO






Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil dos alunos
		ABERTURA Desafio inicial: Questão de partida/problema... (Saber receber e motivar para a aprendizagem - o que quero saber/descobrir?) DESENVOLVIMENTO Desenvolvimento das estratégias: (quais as atividades que vou construir para responder à questão-problema?) ENCERRAMENTO Aplicação dos conhecimentos construídos: (o que aprendemos hoje? cumpriamos os objetivos de aprendizagem?)		
Estratégias de avaliação formativa	(ex: plataformas educativas digitais)			
Reflexão do Professor sobre a aula:	(pós-implementação da ação)			

Anexo 4 – Grelha de planificação da EPE

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO						
PLANIFICAÇÃO SEMANAL: x a y de outubro 2024/25						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: [...]	Instituição: Sala:		Equipa educativa: Educadora: Estagiário(s): Assistente operacional:			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: [...]					
Interesses evidenciados: [...]	MANHÃ	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		Almoço				
Aprendizagens evidenciadas: [...]	TARDE					
Decisões pedagógicas: Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo: Organização do espaço: Organização dos materiais: Organização do grupo: Responsável(eis) pela dinamização da(s) atividade(s):						

APÊNDICES





















Apêndice 1 – Semáforo de Aprendizagem

Semáforo de Aprendizagem			
Compreendo o tema "respeito"			
	Muito Bem	Mais ou Menos	Preciso de Ajuda!
Deves pintar de verde a carinha sorridente caso já compreendas muito bem! Pinta de amarelo a carinha do meio, caso percebas mais ou menos. Pinta de vermelho a carinha triste caso não percebas e precises de ajuda.			

Apêndice 2 – Grelha de Avaliação

Grupo _____ Data _____

Analisem a vossa tua atitude, durante a aula, e façam um círculo à volta do *smile* que corresponde à vossa participação.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ajudamo-nos uns aos outros.				
Escutamo-nos atentamente uns aos outros.				
Pedimos ajuda uns aos outros.				
Respeitamos as opiniões uns dos outros.				
Respeitamos as regras.				

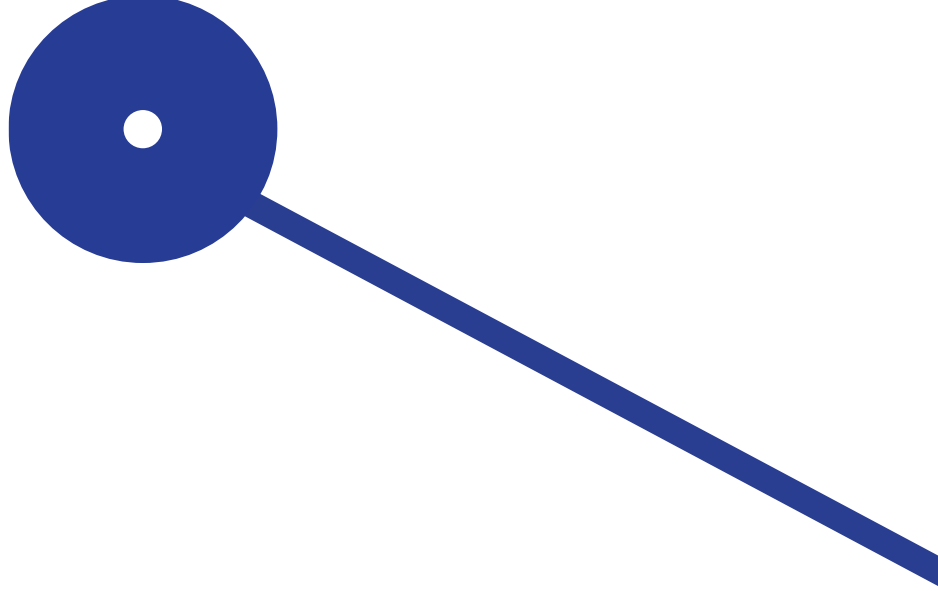
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Beatriz Albino de Castro Machado