



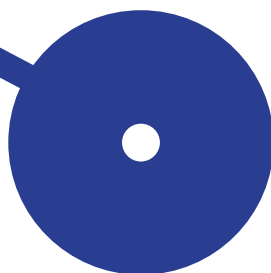
MESTRADO

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

O Poder da Cooperação: Contributos da Aprendizagem Cooperativa para o Desenvolvimento Social da Criança

Adriana Cerqueira de Sousa Queirós da Rocha

06/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Adriana Cerqueira de Sousa Queirós da Rocha

**O Poder da Cooperação: Contributos da Aprendizagem Cooperativa
para o Desenvolvimento Social da Criança**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2026

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”

– Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Este percurso académico, marcado por diversos desafios, dúvidas, conquistas e descobertas, representa uma das maiores realizações que poderia alcançar e, simultaneamente, o fechar de um ciclo que simboliza um profundo crescimento pessoal e profissional. Este crescimento foi possível graças a todos aqueles que passaram pela minha vida e caminharam ao meu lado, sem nunca desistirem de mim. A cada pessoa que acreditou em mim, de forma visível ou silenciosa, que me orientou, apoiou e inspirou, deixando um pedacinho de si neste caminho, deixo o meu mais profundo agradecimento.

Aos meus pais e irmãs, agradeço o amor incondicional, a ajuda constante e o facto de nunca me deixarem desistir. Obrigada por me darem força nos momentos mais difíceis deste percurso, quando pensei que nunca chegaria até aqui. Agradeço-vos por acreditarem em mim mesmo quando eu própria duvidava da minha resiliência, por me lembrarem diariamente que sou muito mais do que aquilo que, por vezes, consigo ver, e por celebrarem comigo todas as pequenas vitórias. Ao meu porto seguro, aquela que me ouve incansavelmente, que passa horas comigo nos trabalhos, que dá sugestões, ajuda a preparar recursos e me acompanha em cada etapa, devo este capítulo da minha vida. Mãe, és a minha maior companheira e inspiração.

À minha Cerqueira (avó), aquela que era uma verdadeira força da natureza e que sempre me disse para seguir os meus próprios sonhos e nunca desistir, és hoje a estrela que me acompanha em todos os momentos. Obrigada por termos partilhado grande parte da tua vida e da minha, por me ensinares que precisamos de ser resilientes em todas as etapas, sem nunca perder a essência da alegria, da coragem e da boa disposição.

Ao meu melhor amigo, o João, aquele que diz “sei que é bonito falar, mas é a única coisa que posso fazer”, obrigada por me ouvires constantemente, por me ensinares tudo o que sei (e o que ainda não sei) na área da informática, e por estares sempre presente no meio das minhas incertezas. Obrigada por partilhares comigo as mesmas conquistas, por celebrares cada passo e por seres esse apoio silencioso, mas tão essencial, em todas as etapas deste percurso.

Às amigas que estiveram sempre presentes, a Marta e a Joana, obrigada pela amizade que resistiu ao tempo, às exigências e às incertezas. Ao longo deste percurso, entre choros e gargalhadas,

partilhámos dúvidas, receios e sonhos sobre o que significa ser professora. Cada conversa, cada desabafo e cada pequeno pormenor que vivemos juntas, levarei sempre comigo. A vossa presença tornou tudo mais possível: ajudou-me a ser um Ser Humano mais leve, a lembrar-me de que sou capaz de mais e melhor e a transformar esta etapa num caminho um pouco mais suave e luminoso

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira e Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo, deixo o meu agradecimento especial pela orientação rigorosa, pela disponibilidade constante e pela forma como sempre me deixaram à vontade para esclarecer dúvidas, inquietações e reflexões. A vossa experiência, sensibilidade e exigência contribuíram de forma decisiva para o meu desenvolvimento académico e profissional.

À educadora e à professora cooperantes, agradeço o acolhimento caloroso, a partilha de saberes, os conselhos dados e a disponibilidade para ouvirem todas as minhas inquietações. Agradeço, sobretudo, a confiança que depositaram em mim. Obrigada por me ajudarem a crescer e por me permitirem aprender através da prática, do erro, da observação e da experimentação, sempre com respeito, incentivo e abertura.

Às crianças do 1.º Ciclo e da Educação Pré-Escolar, agradeço por todos os momentos especiais, por cada descoberta, incentivo, encorajamento e gesto de afetividade. Foram elas que, diariamente, me deram a força necessária para ter a certeza de que estava no caminho certo. Ao primeiro grupo, levo comigo tudo aquilo que me ensinaram: a ser mais curiosa, a aproveitar cada momento e a valorizar a sinceridade e a alegria de aprender que tão bem vos caracterizam.

Por fim, deixo um agradecimento especial a todos os que de uma forma ou de outra, fizeram parte deste percurso. Por cada gesto, cada palavra, cada presença que contribuíram para moldar enquanto pessoa como profissional que me torno hoje. Levo comigo cada pedacinho de cada um de vocês tudo aquilo que aprendi convosco.

A todos, o meu sincero obrigada.

DECLARAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Eu, **Adriana Cerqueira Sousa Queirós Rocha**, declaro que a presente atividade/trabalho/projeto foi elaborada/o por mim, enquanto estudante desta unidade curricular, e que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa apenas nos aspetos abaixo identificados.

Ferramentas utilizadas (ex.: ChatGPT, Copilot, Gemini, etc.):

Finalidade específica da utilização (assinalar as que se aplicam e/ou descrever outras):

- ☐ Exploração inicial de ideias
- ☐ Reformulação de frases ou textos da minha autoria
- ☐ Geração de exemplos para análise
- ☐ Apoio na estruturação do trabalho
- ☒ Apoio na revisão linguística
- ☐ Geração de código
- ☐ Outra: _____

Descrição clara do contributo da IAG:

Confirmo que:

1. verifiquei e validei criticamente todas as informações geradas pela IAG;
2. assumo, de forma consciente e informada, total responsabilidade pelo conteúdo final apresentado;
3. todas as ideias e argumentos centrais resultam da minha reflexão pessoal;
4. não introduzi dados pessoais sensíveis, meus ou de terceiros, nem materiais confidenciais na ferramenta utilizada;
5. o uso da IAG respeitou as orientações da unidade curricular e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Assinatura: Adriana Rocha

Data: 06 / 07 / 2026

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), analisa o percurso formativo realizado nos dois contextos educativos que integram o perfil duplo docente. Sustentada na metodologia de Investigação-Ação (I-A), a intervenção decorreu num processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão, permitindo à mestrandia compreender a complexidade da prática pedagógica e ajustar intencionalmente as suas decisões educativas.

A ação pedagógica foi orientada por uma perspetiva socioconstrutivista, reconhecendo a criança como sujeito ativo da aprendizagem e valorizando os seus interesses, necessidades e ritmos. Os documentos orientadores — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais (AE) e legislação em vigor — constituíram referências fundamentais para a planificação, a inclusão e a promoção da participação equitativa.

No 1.º CEB, a intervenção centrou-se e na implementação da metodologia de Aprendizagem Cooperativa (AC), com recursos aos métodos, nomeadamente o Think-Pair-Share, a Verificação em Pares e a Folha Giratória [Kagan, (1994), citado por Lopes & Silva, 2022]]. Paralelamente foram mobilizadas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), nomeadamente os Copos Coloridos, que permitiram monitorizar a compreensão e apoiar a autorregulação e ajustar a intervenção pedagógica em tempo real. Em conjunto estas estratégias promoveram a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a argumentação, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas essenciais à construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e emocionalmente seguros.

Na Educação Pré-Escolar, o trabalho desenvolveu-se em torno de um projeto emergente desencadeado pela exploração da horta e pela descoberta de pequenos animais, que deu origem ao projeto das minhocas. A documentação pedagógica, como fotografias, registos escritos e painéis, assumiu um papel central na visibilidade dos processos de aprendizagem, na comunicação com as famílias e na construção de uma narrativa coletiva, em consonância com as OCEPE.

Ao longo da PES, a mestranda assumiu uma postura ética, reflexiva e investigativa, consolidando competências profissionais essenciais à docência em perfil duplo. Este percurso contribuiu para a construção de uma identidade profissional crítica, consciente e comprometida com práticas educativas inclusivas e participativas.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem Cooperativa; Educação Pré-Escolar; Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This internship report, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP (PES)) of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education, analyses the formative journey undertaken across the two educational settings that constitute the dual teaching qualification. Grounded in the Action Research (AR) methodology, the intervention took place within a continuous process of observation, planning, action, and reflection, enabling the master's student to gain a deeper understanding of the complexity of pedagogical practice and to intentionally adapt educational decisions throughout the process.

The pedagogical intervention was guided by a socio-constructivist perspective, recognising children as active agents in their own learning while valuing their interests, needs, and individual learning rhythms. The key Portuguese curriculum and policy documents—including the Curricular Guidelines for Pre-school Education (OCEPE), the Profile of Students Leaving Compulsory Education (PASEO), the Essential Learnings (AE), and the applicable legislation—provided the main framework for planning, inclusion, and the promotion of equitable participation.

In Primary Education, the intervention focused on the implementation of Cooperative Learning methodologies (CL), namely Think–Pair–Share, Peer Checking, Coloured Cups, and the Rotating Sheet/Roundtable. In parallel, Formative Assessment Techniques (FAT) were also mobilized, particularly the Coloured Cups, which enabled the monitoring of pupils' understanding, supported self-regulation, and allowed the pedagogical intervention to be adjusted in real time. Together, these strategies fostered positive interdependence, individual accountability, and argumentation skills, contributing to the development of social and cognitive competences essential for creating collaborative and emotionally supportive learning environments.

In Pre-school Education, the intervention was developed around an emergent project inspired by the exploration of the school garden and the discovery of small animals, which evolved into a project centred on earthworms. Pedagogical documentation, including photographs, written records, and display panels, played a central role in making learning processes visible, strengthening communication with families, and constructing a shared narrative of learning, in line with the principles aligned with the OCEPE.

Throughout the Supervised Teaching Practice (STP(PES)), the master's student adopted an ethical, reflective, and inquiry-oriented stance, consolidating the professional competences required for dual qualification teaching. This journey contributed to the development of a critical, reflective, and ethically grounded professional identity, committed to inclusive, participatory, and child-centred educational practices.

Keywords: Action Research; Cooperative Learning; Pre-school Education; Primary Education; Supervised Teaching Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz curricular-base Decreto lei n.º 55/ 2018	13
Figura 2 – Registo das temáticas de interesse da turma, enumeradas pelos alunos para orientar o planeamento da UA.....	48
Figura 3 – Fases da atividade cooperativa e competências sociais	50
Figura 4 – Registos da atividade de AC desenvolvida a partir da obra "O que é o amor, Minimoni?".	52
Figura 5 – Criação dramática: texto, adereços e dramatizações.....	54
Figura 6 – Registos do levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre as minhocas, evidenciando a construção inicial do "o que já sabemos"	56
Figura 7 – Registos da formulação das questões de investigação pelas crianças, evidenciando a construção coletiva do "o que queremos descobrir"	57
Figura 8 – Registos da planificação das atividades realizada pelas crianças, evidenciando a construção coletiva do "o que queremos fazer?".....	57
Figura 9 –Registos da construção coletiva do roteiro de procedimentos e da elaboração do minhocário pelas crianças.....	60

LISTA DE ABREVIATÖES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

EPE– Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

MAB – Material Multibásico de base 10

MEM – Movimento da Escola Moderna

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída das Escolaridade Obrigatória

PE– Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UA – Unidades de Aprendizagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	5
A.2. BENEFÍCIOS DA AC NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS CRIANÇAS DA EPE E 1.º CEB	6
A.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE COM DUPLO PERFIL..	10
A.3.1. AS ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB	11
A.3.2. AS ESPECIFICIDADES DA EPE.....	14
A.3.3. TRANSIÇÃO EDUCATIVA.....	15
A.4. ARTICULAÇÃO ENTRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO E A ESCOLHA DO TEMA DE I-A...	17
B. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	20
B.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DOS ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS DE ESTÁGIO.....	20
B.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CEB	23
B.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE.....	29
C. INVESTIGAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA SUA RELEVÂNCIA PARA A PES.....	39
C.1. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	39
C.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	45
C.2.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
C.2.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EPE.....	54
C.2.3. REFLEXÃO TRANSVERSAL SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTARAM A INTERVENÇÃO	65
D. METARREFLEXÃO.....	73

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio integra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento constitui um dos elementos essenciais para a profissionalização docente, possibilitando à mestranda desenvolver competências para o exercício da docência em perfil duplo, assegurando uma intervenção educativa fundamentada, crítica e responsiva às necessidades das crianças nos dois níveis de ensino.

A PES decorreu ao longo do ano letivo de 2025/2026, em dois contextos educativos distintos: uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e um grupo de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta experiência educativa permitiu à mestranda observar, planificar, intervir e refletir sobre práticas pedagógicas reais, articulando os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica com as exigências concretas da ação educativa. A vivência em ambos os contextos possibilitou compreender a importância da continuidade pedagógica, da articulação curricular e da construção de ambientes educativos inclusivos, seguros e promotores de aprendizagens significativas.

A prática educativa desenvolvida foi sustentada no paradigma socioconstrutivista, que reconhece a criança como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem, atribuindo ao docente o papel de mediador pedagógico, facilitador e organizador de experiências educativas ricas e intencionais. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança constrói conhecimento através da ação, da interação e da participação, sendo fundamental que o docente promova contextos que valorizem a autonomia, a curiosidade e a exploração. Nesta perspetiva, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico, social e situado, no qual as interações entre pares e entre crianças e adultos assumem um papel central.

A intervenção pedagógica foi orientada pelos contributos de autores fundamentais para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente Piaget, que salienta a importância da ação e da manipulação na construção do conhecimento e Vygotsky, que destaca o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) revelou-se particularmente relevante para a prática

desenvolvida, uma vez que permitiu à mestranda reconhecer o nível de desenvolvimento real das crianças e planificar estratégias que promovessem a progressão para níveis de desenvolvimento potencial, através de apoio ajustado e da colaboração entre pares. Segundo Vygotsky (citado por Coll et al., 2001), a aprendizagem ocorre quando a criança é desafiada a executar tarefas que não conseguiria concretizar sozinha, mas que se tornam possíveis com o apoio de um adulto ou de um par mais competente.

A prática educativa foi clarificada e fortalecida com a metodologia de Investigação Ação (I-A), adotada como abordagem que sustenta uma reflexão contínua sobre a intervenção e a sua melhoria fundamentada. A I-A desenvolveu-se num ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão, permitindo à mestranda compreender a complexidade da ação pedagógica, identificar necessidades emergentes, ajustar estratégias e fundamentar decisões educativas de forma intencional e crítica. Tal como sublinha Mesquita Pires (2010), a I-A constitui um processo formativo que promove a construção de uma postura crítica, indagadora e investigativa, indispensável ao desenvolvimento profissional docente.

A intervenção nos dois contextos educativos foi guiada pelos documentos orientadores e estruturantes, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a legislação em vigor, com destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019), relativo à educação inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), referente à gestão curricular. Estes documentos constituíram referenciais fundamentais para a planificação, a avaliação e a construção de práticas pedagógicas intencionais e inclusivas, sustentadas nos princípios de equidade, participação e responsividade pedagógica.

A formação em perfil duplo docente revelou-se particularmente pertinente para compreender a continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) evidencia a importância de uma formação integrada e articulada, que permite ao docente abarcar as especificidades de cada nível educativo, reconhecendo simultaneamente as suas complementaridades e a necessidade de assegurar coerência ao longo do percurso escolar. A intervenção em ambos o contexto possibilitou à

mestranda desenvolver uma visão holística do desenvolvimento infantil, compreender a relevância da articulação curricular e contribuir para uma transição educativa mais tranquila, coerente e significativa. De acordo com Ribeiro e Quadro-Flores (2018), a transição entre a EPE e o 1.º CEB constitui um momento sensível no percurso das crianças, exigindo práticas articuladas que promovam continuidade metodológica, segurança emocional e estabilidade relacional.

Ao longo da PES, a mestranda manteve uma postura ética, deontológica e rigorosa, assegurando o respeito pelos direitos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos. Neste sentido, foram garantidos o anonimato, a confidencialidade dos dados e o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), assegurando que todas as informações recolhidas seriam utilizadas exclusivamente para fins formativos. As imagens incluídas no relatório foram editadas de forma a preservar a identidade das crianças e todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação, garantindo o respetivo consentimento informado.

A escolha da problemática que orienta este relatório emergiu das necessidades e interesses das crianças, centrando-se no desenvolvimento das competências sociais através de metodologias cooperativas. Deste modo, a problemática surgiu de forma simultaneamente contextual e intencional. Ao longo da observação realizada, em ambos os contextos educativos, destacou-se que as interações entre pares, a comunicação, a gestão de conflitos e a participação ativa constituíam dimensões centrais do quotidiano das crianças, influenciando diretamente o clima relacional, o envolvimento nas tarefas e a qualidade das aprendizagens. Tal como refere Laevers (2003), o bem-estar e o envolvimento são indicadores essenciais da qualidade educativa, estando profundamente relacionados com a forma como as crianças se conectam entre si e com os adultos. Assim, a problemática não emergiu apenas de um interesse académico, mas de uma necessidade real identificada na prática, exigindo uma intervenção pedagógica fundamentada, intencional e responsiva.

A problemática definida para este relatório é igualmente sustentada pelos documentos orientadores que enquadram a ação educativa. O PASEO explicita que a escola deve promover competências que permitam às crianças “participar de forma ativa, responsável e solidária” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6), destacando a importância da cooperação, da comunicação e da

responsabilidade partilhada. De forma complementar, as OCEPE salientam que a criança é um sujeito ativo e social que constrói conhecimento através da interação, reconhecendo esta como elemento essencial para a qualidade do ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016). A articulação entre estes documentos evidencia que as competências sociais não constituem elementos acessórios, mas sim dimensões estruturantes da ação pedagógica, transversais aos dois níveis de ensino que integram o perfil duplo docente. Assim, a problemática investigada alinha-se com os referenciais legais e curriculares, reforçando a pertinência de compreender como metodologias cooperativas podem potenciar o desenvolvimento social das crianças em ambos os contextos educativos.

A apropriação deste tema destacou-se igualmente pela sua ligação à transição educativa que ocorre entre a EPE e o 1.º CEB. De acordo com Rimm-Kaufman e Pianta (2000), a transição constitui um momento sensível que influencia o ajustamento emocional, social e académico das crianças, exigindo práticas articuladas que promovam continuidade, segurança e estabilidade. A Aprendizagem Cooperativa (AC), ao valorizar a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a interação promotora revelam-se uma metodologia particularmente adequada para apoiar esta transição, permitindo que as crianças fortaleçam competências sociais essenciais à integração no novo contexto escolar. Deste modo, a problemática investigada assume uma pertinência acrescida, na medida em que contribui para compreender como práticas cooperativas podem favorecer uma transição mais tranquila, participada e significativa.

Neste enquadramento, o presente relatório como, em dimensões de modo a refletir o percurso formativo desenvolvido ao longo da PES. Após esta Introdução, segue-se o Enquadramento Teórico e Legal, que sustenta a problemática investigada e clarifica os referenciais que nortearam a intervenção. Posteriormente, apresenta-se a Caracterização dos Contextos de Estágio e a metodologia de Investigação-Ação(I-A), explicitando os procedimentos adotados e os instrumentos de recolha e análise de dados. Na secção seguinte, descrevem-se e analisam-se as ações pedagógicas desenvolvidas, articulando-as com os referenciais teóricos e com a problemática em estudo. O relatório encerra com uma Metarreflexão, que sintetiza aprendizagens, desafios e contributos para a construção da identidade profissional da mestranda.

A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A presente Dimensão A – Enquadramento teórico e legal, orientado de acordo com o tema de I-A, insere-se no âmbito da Prática de Educativa Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE). Esta dimensão tem como objetivo fundamentar teórica e legalmente os projetos de I-A realizados em ambos níveis educativos, evidenciando a pertinência do tema escolhido e a sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, particularmente no que diz respeito às competências sociais, à participação e à colaboração nos processos de aprendizagem.

No caso do 1.º CEB o projeto incide na utilização de estratégias AC como meio para promover competências sociais essenciais tais como comunicar, cooperar, negociar e respeitar regras de convivência. A literatura tem demonstrado que a AC constitui uma abordagem eficaz para promover atitudes e comportamentos sociais positivos, potenciando simultaneamente o envolvimento dos alunos e a qualidade das interações no grupo. Como referem Caetano, Freire-Ribeiro e Pires (2021):

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é uma metodologia de trabalho que promove um forte envolvimento na aprendizagem e em que a heterogeneidade dos grupos e as interações que se criam entre os membros, que fomentam o conflito de ideias, a indagação e a argumentação são a principal ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas, mas também do respeito, da participação e da responsabilidade, bem como da motivação para aprender. (p.114)

Esta evidência sustenta a pertinência do tema, pois demonstra que a AC contribui significativamente para o desenvolvimento das competências sociais e essenciais para a formação integral dos alunos do 1.º CEB.

Na EPE, as competências sociais emergem naturalmente através da participação, da interação entre pares, da partilha de materiais, da negociação de ideias e da cooperação espontânea. O

projeto de I-A desenvolvido neste nível educativo: “Complexo Hoteleiro das Minhocas” que se baseou na exploração da natureza e na investigação sobre seres vivos (minhocas, bichos da conta, ...), promovendo aprendizagens significativas através da observação, da experimentação e da participação ativa das crianças, através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). As OCEPE reforçam esta abordagem ao afirmaram que “as aprendizagens se desenvolvem a partir de situações significativas, problemas reais e interesses das crianças” (Lopes da Silva et al.,2016, p.13) o que legitima a pertinência de um projeto que nasceu do interesse do grupo pelas minhocas e pelo seu habitat. Além disso, no domínio do Conhecimento do Mundo as OCEPE sublinham que “as crianças constroem conhecimento sobre o mundo através da exploração, da observação e da experimentação” (Lopes da Silva et al.,2016, p.84) o que fundamenta a abordagem investigativa adotada no projeto.

A construção do minhocário, o cuidado com os seres vivos e a observação das suas necessidades promovem competências sociais como a responsabilidade partilhada, a cooperação espontânea, a negociação de tarefas, o respeito pelo outro e pelo ambiente e a participação ativa no grupo. Assim, embora os dois projetos se desenvolvessem em níveis educativos distintos e recorressem a metodologias diferenciadas, ambos convergiram na promoção das competências sociais, ajustando-se às características e necessidades das crianças e os referenciais curriculares de cada etapa educativa.

Deste modo, o enquadramento teórico legal que sustenta os dois projetos revela-se coerente, pertinente e alinhado com os princípios orientadores da PES, permitindo compreender a relevância da I-A como estratégia de desenvolvimento profissional e como meio para promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes em ambos os níveis educativos.

A.2. BENEFÍCIOS DA AC NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS CRIANÇAS DA EPE E 1.º CEB

A escola assume um papel central na promoção de competências de cooperação, constituindo-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento pessoal, social e académico. Enquanto contexto educativo inclusivo, favorece a interação entre os alunos, a valorização da diversidade e a construção de relações baseadas no respeito, na ajuda mútua e na participação ativa. Através de

práticas pedagógicas colaborativas, a escola contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à cidadania e à convivência em sociedade.

Neste enquadramento, a escolha da AC como foco da PES e do tema de investigação surge de forma natural, mas intencional, uma vez que esta abordagem promove a inclusão, a participação equitativa e o desenvolvimento de competências sociais essenciais, aspetos centrais na construção de um ambiente de aprendizagem seguro e significativo. Os contributos de Moreira et al. (2026) reforçam esta visão, ao evidenciarem que a AC potencia a responsabilidade individual e coletiva, melhora a interação entre pares e fortalece o clima de cooperação, promovendo aprendizagens significativas e relações interpessoais positivas. Esta evidência é igualmente corroborada pelo Relatório de Atividades do Projeto Coopera (DGE, 2025), que demonstra que a implementação da AC contribui para melhorias significativas nas competências sociais, no envolvimento dos alunos e no clima relacional das turmas.

Consequentemente, a AC é uma metodologia estruturada que organiza as crianças em pequenos grupos heterogêneos, nos quais colaboram para alcançar um objetivo em comum. Esta visão é reforçada por Moreira (2026), que descreve a AC como uma metodologia ativa, motivadora e inclusiva, sustentada nos cinco fundamentos propostos por Johnson e Johnson (1989) e reconhecida como uma prática de referência nacional e internacional. De acordo com Moreira et al. (2026), esta abordagem contribui também para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, promovendo ambientes de aprendizagem mais colaborativos, inclusivos e participativos. Ao organizar atividades cooperativas em pequenos grupos, a AC articula-se com os princípios e áreas de competência do PASEO, bem como com as AE e com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

A interdependência positiva e a responsabilidade individual assumem um papel central na AC, incentivando a interação entre pares como meio para construir conhecimento de forma conjunta. Ao trabalhar cooperativamente, as crianças têm oportunidade de refletir, argumentar, partilhar ideias e aplicar os saberes adquiridos em situações significativas, desenvolvendo simultaneamente competências sociais e cognitivas. Esta metodologia não se limita ao desenvolvimento de competências cognitivas superiores, mas envolve igualmente a criação de condições pedagógicas que sustentam a autonomia intelectual e a capacidade das crianças para fundamentarem as suas posições perante os pares. A dinâmica de co-regulação, que caracteriza

a AC, exige que as crianças ativem estratégias de análise, escuta atenta e tomada de decisão conjunta.

Contudo, importa sublinhar que a AC se distingue do simples trabalho de grupo, pois assenta em princípios estruturados como a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, as competências sociais e a avaliação de trabalho em equipa. Neste seguimento, e em consonância com autores como Balkcom (citado por Lopes e Silva, 2009), o trabalho colaborativo favorece um clima de realização partilhada, no qual todos os elementos do grupo contribuem para o sucesso em comum. Além disso, Lopes e Silva (2009) referem que a AC constitui uma metodologia em que os alunos se apoiam mutuamente durante o processo de aprendizagem, atuando com os parceiros entre si e com o professor.

Entre os métodos cooperativos utilizados, destaca-se o Think-Pair-Share, inicialmente proposto por Lyman (1981), que organiza a participação das crianças em três momentos complementares: reflexão individual, discussão em pares e partilha em grande grupo. Esta estratégia em contexto de EPE e de 1.º CEB encontra suporte nos contributos de Raba (2017), que evidencia que o trabalho em pequenos grupos ou em pares favorece principalmente a comunicação, a escuta ativa e a participação, reduzindo a ansiedade, o desconforto pela exposição individual das crianças e criando um ambiente emocionalmente mais seguro para a partilha.

Outro método adotado, Verdade ou Mentira, caracteriza-se por ser uma estratégia amplamente utilizada para revisão de conteúdos, consolidação de aprendizagens e verificação da compreensão. De acordo com Lopes e Silva (2022), trata-se de um método eficaz para “diagnosticar conceções alternativas e clarificar respostas” (p. 321). Esta dinâmica, proposta por Kagan (1994), promove um ambiente de interação cognitiva, permitindo que os alunos justifiquem as suas escolhas, confrontem perspetivas e negociem significados. Ao exigir que cada criança apresente uma justificação coerente e contribua para a resposta coletiva, este método reforça a responsabilidade individual e a interdependência positiva, tal como defendem Silva et al. (2022).

No que concerne ao método Copos Coloridos, o mesmo constitui uma estratégia de regulação da aprendizagem, permitindo que os alunos sinalizem ao professor o seu nível de autonomia ou necessidade de apoio. Como referem Lopes e Silva (2020), trata-se de um recurso que “permite ao professor acompanhar o trabalho dos grupos e intervir quando necessário” (p. 123), integrando uma ferramenta de monitorização contínua do processo de aprendizagem. Enquanto Ferramenta

de Avaliação para as Aprendizagens (FAT), possibilita recolher informação formativa em tempo real e ajustar a ação pedagógica às necessidades dos alunos. Ao promover a tomada de decisão partilhada e o envolvimento ativo de todos os elementos, reforça a qualidade das interações cooperativas.

No que diz respeito ao método da Verificação em Pares, descrito por Kagan (1994) e aprofundado por Lopes e Silva (2022), consiste numa estratégia cooperativa que incentiva a revisão colaborativa e a validação mútua das aprendizagens. Esta dinâmica favorece a interação cognitiva e a ajuda entre pares, permitindo que os alunos com maior domínio da competência apoiem os colegas que revelam dificuldades. Tal como referem Silva et al. (2022), “os alunos partilham e sintetizam ideias, argumentam sobre os seus pontos de vista e estabelecem consensos, promovendo assim competências de pensamento crítico” (p.12).

Por fim, o método da Folha Giratória, proposto por Kagan (1994) e aprofundado por Silva et al. (2018), promove a produção coletiva de ideias e a síntese partilhada de conhecimentos. Em pequenos grupos, os alunos registam as suas ideias numa folha dividida em quatro partes, que circula entre os elementos, permitindo que acrescentem, completem ou reformulem contributos. Esta estratégia favorece o pensamento crítico e criativo, a escuta ativa e a negociação de perspetivas, valorizando a construção coletiva do conhecimento.

A análise dos diferentes métodos de AC destaca que todos os métodos partilham a mesma lógica intrínseca, ou seja, a criação de contextos em que as crianças constroem conhecimento em grupo, assumem responsabilidades pelo trabalho em conjunto e desenvolvem competências sociais e cognitivas através da interação. Para garantir que estas dinâmicas cooperativas sejam compreendidas pelas crianças, recorreu-se a estratégias pedagógicas complementares, como fantoches, avatares e materiais manipuláveis, que funcionam como dispositivos facilitadores, reforçando a clareza das tarefas e a motivação.

Em relação à estratégia de utilização de fantoches, conforme refere Leenhardt (1974), atuam como mediadores simbólicos, permitindo que a criança exteriorize emoções, ideias e intenções de forma mais espontânea, reduzindo a timidez e o receio de exposição. Os avatares, enquanto elementos simbólicos, reforçam a identidade coletiva e a pertença ao grupo, articulando-se com princípios da gamificação descritos por Chou (2016) e Oliveira e Cruz (2018). Já os materiais manipuláveis apoiam a construção ativa do conhecimento, promovendo a exploração, a

experimentação e a formulação de hipóteses, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais ricos e colaborativos.

As integrações destas estratégias complementares desempenham um papel importante no fortalecimento das competências sociais das crianças, ao promover a participação ativa, a comunicação, a negociação de ideias e a tomada de decisões compartilhadas. Criam condições para interações mais autônomas, cooperativas e responsáveis, constituindo um prolongamento natural dos princípios da AC e contribuindo para um desenvolvimento social mais sólido e significativo.

A.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE COM DUPLO PERFIL

A construção da identidade profissional no âmbito das PES exigiu compreender o papel complexo que o educador de infância e o professor do 1.º CEB desempenhavam no sistema educativo e na sociedade. A frequência de um mestrado que confere perfil dual implicou que o futuro docente desenvolvesse a capacidade de integrar, numa mesma identidade profissional, as especificidades de duas funções distintas, articulando saberes, práticas e responsabilidades. Esta dupla qualificação requereu o domínio aprofundado dos documentos orientadores que enquadravam a evolução da profissão docente e sustentavam a prática pedagógica, assegurando que a intervenção educativa se fundamentasse em princípios legais, curriculares e éticos.

Documentos como as OCEPE, o PASEO em articulação com as AE e os Decretos-Lei n.º 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019) e 55/2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018). constituíram referenciais essenciais, uma vez que explicitavam os princípios da inclusão, da continuidade educativa e da centralidade da criança no processo de aprendizagem. O conhecimento e a mobilização destes documentos foram, portanto, indispensáveis para consolidar práticas pedagógicas intencionais, coerentes e alinhadas com as exigências contemporâneas da profissão docente.

A construção de uma identidade profissional que integrava o perfil duplo exigiu um processo contínuo de reorganização interna, no qual o futuro docente aprendeu a transitar entre as especificidades da EPE e do 1.º CEB. Esta transição pôde ser metaforicamente compreendida

como um movimento em que o profissional “despia” temporariamente o modo de professor e “vestia” o modo de educador, revelando a flexibilidade identitária necessária para integrar duas funções distintas numa mesma pessoa. Longe de representar uma duplicidade artificial, este processo evidenciou a capacidade de reconstruir concepções, práticas e expectativas em função do contexto educativo em que se intervinha.

Como sublinham Formosinho e Niza (2009), a formação inicial integra dimensões pessoais, sociais, científicas e pedagógicas, permitindo ao futuro docente reorganizar os seus saberes e, simultaneamente, adquirir novos, posicionando-se de forma cada vez mais consciente e fundamentada. Esta reconstrução identitária, vivenciada de forma particularmente intensa na primeira semana da PES, implicou momentos de desconstrução, reconstrução e estabilização, num processo que os autores descrevem como inerente ao desenvolvimento profissional. Assim, a identidade docente não se apresentou como um estado fixo, mas como um percurso evolutivo que se transformou à medida que o professor enfrentou novos desafios, contextos e responsabilidades.

Paralelamente, a prática pedagógica configurou-se como um conjunto de pequenos microssistemas continuamente influenciados por outros sistemas ecológicos, tal como referiu Bronfenbrenner (1979). Assim, a identidade profissional não se construiu apenas a partir de uma ação individual, mas emergiu de um conjunto de interações estabelecidas com crianças, colegas, famílias, contextos institucionais e políticas educativas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020) referem que a formação docente se caracterizava, sobretudo, como uma pedagogia da relação, na qual o professor se assumia como sujeito central num processo contínuo de interação com o meio. Num panorama geral sobre a PES, emergiu ao longo do tempo a relevância de cada decisão tomada, de cada relação construída e de cada experiência vivenciada. Por consequência, estas contribuíram para a edificação de uma identidade profissional progressivamente mais reflexiva, consciente e em permanente transformação.

A.3.1. AS ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

A PES assume-se como um momento fulcral no percurso formativo dos futuros educadores e professores, na medida em que possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial e a prática pedagógica desenvolvida em contexto

educativo. No âmbito do 1.º CEB e do EPE, a PES encontra-se sustentada por um conjunto de referenciais legais e orientações pedagógicas que defendem uma educação centrada no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas.

Do ponto de vista legal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere que

sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei nº 46/86, 1986, p. 3067).

Este enquadramento legal evidencia que a educação não se limita à aquisição de conteúdos académicos, visando igualmente o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo as suas competências sociais, como a capacidade de cooperar, comunicar, respeitar o outro e resolver conflitos de forma construtiva.

De forma a complementar, o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), menciona a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas que implicam a promoção de diversos domínios incluindo "a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia" (p.2929), reforçando a necessidade de práticas educativas que favoreçam a participação e a colaboração entre os alunos em contextos de sala de aula.

Por sua vez, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) estabelece princípios, visão, valores e áreas de competências que visam a formação de indivíduos com "a capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável" (Oliveira -Martins et al., 2017, p.10), sublinhando a importância do desenvolvimento de atitudes e comportamentos sociais que ultrapassam a mera aquisição de conhecimentos académicos.

As AE, enquanto um documento de orientação curricular para o 1.º CEB, definem "os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores" (Direção-Geral de Educação, 2018, p.2),

integrando dimensões cognitivas, emocionais, pessoais e sociais no processo educativo. Esta formulação evidencia que o currículo integra o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente ao nível das competências sociais que se concretizam em situações de interação, cooperação e resolução de problemas.

A organização curricular do 1.º CEB encontra-se igualmente definida por uma matriz curricular de base, nomeadamente com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), que estabelece a carga horária semanal das diferentes componentes do currículo. No 3.º e 4.º ano, esta matriz determina um total de 25 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: Português (7h), Matemática (7h), Estudo do Meio (3h), Educação Artística e Educação Física (5h), Apoio ao Estudo/Oferta Complementar (1h) e Inglês (2h). Segundo o documento Matriz Curricular-Base, Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), explicita que “a carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo” (p.1). O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), reforça que esta gestão não pode comprometer “a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, bem como o cumprimento das respetivas Aprendizagens Essenciais” (p.2). (Ver Figura 1).

Figura 1

Matriz curricular-base Decreto lei n.º 55/ 2018 (2018)

Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f) TIC (f)	7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)		3	1
Oferta Complementar (e)			
Inglês		—	2
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

Assim, a estrutura curricular do 1.º CEB sustenta legalmente a integração de metodologias como a AC que se articulam com as áreas disciplinares e contribuem para o desenvolvimento das competências sociais previstas nos documentos orientadores do ciclo.

A.3.2. AS ESPECIFICIDADES DA EPE

Na EPE o enquadramento legal e curricular é definido pelas OCEPE, documento estruturante que orienta a ação educativa e estabelece princípios fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As OCEPE defendem que “as aprendizagens se desenvolvem a partir de situações significativas, problemas reais e interesses das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), valorizando a participação ativa, a exploração e a construção conjunta de conhecimento.

A área de conteúdo do Conhecimento do Mundo reforça esta abordagem ao afirmar que “as crianças constroem conhecimento sobre o mundo através da exploração, da observação e da experimentação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.84). Esta orientação fundamenta a pertinência do projeto Complexo Hoteleiro das Minhocas, que emergiu do interesse espontâneo das crianças pelos seres vivos e pelo seu habitat, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, permitindo a integração das restantes áreas de conteúdo.

Do ponto de vista legal o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, estabelecendo que este deve promover o desenvolvimento integral da criança atendendo às suas dimensões cognitiva, social, emocional e moral. O educador é responsável por organizar um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, que favoreça o bem-estar e o envolvimento das crianças, bem como por planear e avaliar práticas pedagógicas intencionais, fundamentais e ajustadas às características do grupo. Estas orientações encontram fundamento no Decreto-lei n.º 241/2001 (2001) que define o perfil do profissional do educador de infância, aprofundadas nas OCEPE (Silva da Lopes et al., 2016), bem como no documento Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar (Cardona et al., 2021) que reforçam a importância do ambiente educativo, do bem-estar e do ciclo de “observar-planear-agir- avaliar” (p.65).

A ação educativa na EPE caracteriza-se por uma abordagem globalizante e integrada, que articula diferentes áreas de conteúdo e valoriza o brincar como contexto privilegiado de aprendizagem. As OCEPE afirmam que o brincar é essencial ao desenvolvimento, constituindo “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais”

(Lopes da Silva et al., 2016, p.12) incluindo competências sociais como a cooperação, a comunicação, a negociação e o respeito pelo outro.

Neste sentido, o projeto Complexo Hoteleiro das Minhocas revelou-se coerente com os princípios legais e curriculares da EPE, uma vez que promoveu a participação ativa das crianças, a investigação sobre fenómenos naturais, a responsabilidade partilhada no cuidado dos seres vivos e a construção conjunta de conhecimento. A metodologia de trabalho de projeto adotada permitiu desenvolver competências sociais e científicas, reforçando a pertinência do tema de I-A no contexto da EPE.

A.3.3. TRANSIÇÃO EDUCATIVA

Contrariamente à ideia de que a criança inicia o seu percurso escolar a partir do zero, reconhece-se que esta ingressa no contexto educativo trazendo já conhecimentos, experiências e aprendizagens adquiridas em diferentes contextos de vida. Bronfenbrenner (1979) sublinha que “o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação contínua entre a pessoa e os contextos que a rodeiam” (p.22) reforçando a importância de valorizar as experiências prévias das crianças. Assim, a escola assume a responsabilidade de garantir a continuidade dessas aprendizagens, promovendo a sua progressão de forma articulada e coerente.

Embora a EPE e 1.º CEB sejam frequentemente percecionados como etapas diferentes, devem ser entendidas como fases complementares de um percurso educativo contínuo. Serra (2004) defende que “a continuidade educativa entre níveis de ensino constitui um fator essencial para a adaptação da criança e para a progressão das suas aprendizagens” (p.57) evidenciando a necessidade de práticas articuladas que evitem ruturas pedagógicas.

Neste enquadramento, a responsabilidade do educador e do professor na promoção do desenvolvimento integral da criança estende-se também aos momentos de transição entre níveis de ensino. Yeboah (2002) afirma que a “transição educativa é um processo crítico que influencia o ajustamento social, emocional e académico das crianças” (p.52) destacando a importância de práticas que assegurem continuidade e segurança.

A transição da EPE para o 1.º CEB deve ocorrer de forma simples, gradual e segura, promovendo o bem-estar e a adaptação da criança ao novo contexto educativo. Rimm-Kaufman e Pianta (2000) referem que “a transição para a escola constitui um período sensível que molda o envolvimento e o sucesso futuro das crianças” (498) reforçando a necessidade de colaboração entre profissionais. Assim a comunicação entre educador e professor torna-se fundamental para assegurar a continuidade das experiências educativas e das aprendizagens anteriormente adquiridas.

A articulação curricular intencional entre a EPE e o 1.º CEB permite garantir a continuidade pedagógica evitando ruturas nas experiências de aprendizagem e promovendo a adaptação progressiva às novas exigências escolares. Portugal (1992) destaca que o desenvolvimento infantil integra “dimensões fisiológicas, psicológicas, sociais e contextuais” (p.41) o que exige práticas educativas coerentes e articuladas ao longo do percurso escolar. Esta continuidade revela-se particularmente relevante no desenvolvimento das competências sociais construídas gradualmente através de experiências de interação, cooperação e participação.

A articulação entre os dois níveis de ensino favorece a integração tranquila da criança no novo ambiente escolar, promovendo o sentimento de pertença e a construção da confiança. Montandon e Perrenoud (2001) referem que a avaliação e a continuidade educativa devem constituir um processo “permanente, aberto e construtivo” (p.19), reforçando a importância de práticas colaborativas entre profissionais.

Para além da continuidade curricular e da valorização das experiências prévias, a transição educativa exige práticas intencionais que assegurem a estabilidade emocional, relacional e pedagógica das crianças. Como referem Dunlop e Fabian (2007), “transições bem-sucedidas resultam de processos planeados, comunicados e partilhados entre profissionais, famílias e crianças” (p.12), evidenciando que a articulação não se limita à transmissão de informação, mas envolve a construção de pontes entre contextos. Neste sentido, a observação sistemática, a documentação pedagógica, as visitas às salas do 1.º CEB, os momentos de interação com o futuro professor e a partilha de registos sobre interesses, modos de aprender e necessidades individuais, constituem práticas essenciais para promover segurança, previsibilidade e continuidade. Estas ações permitem que a criança reconheça o novo ambiente como uma extensão do anterior,

reduzindo a ansiedade e fortalecendo o sentimento de pertença, aspetos fundamentais para uma adaptação positiva e para a consolidação das competências sociais que sustentam a participação ativa no novo ciclo educativo.

Em síntese, a articulação e a promoção de transições educativas positivas constituem dimensões fundamentais para garantir a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança. A cooperação entre profissionais, a coerência das práticas pedagógicas e a valorização das experiências prévias dos alunos contribuem para uma adaptação mais segura ao novo contexto escolar, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento académico, social e emocional.

Neste contexto, torna-se pertinente aprofundar o papel do educador e do professor 1.º CEB enquanto profissionais responsáveis por planear, implementar e articular práticas educativas que respondam às necessidades das crianças ao longo do seu percurso escolar.

A.4. ARTICULAÇÃO ENTRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO E A ESCOLHA DO TEMA DE I-A

A escolha do tema de investigação-ação centra-se na observação do contexto pedagógico proporcionado pela orientadora cooperante, que implementava estratégias de AC desde o 1º ano do 1.º CEB. Apesar desta prática contínua, verificavam-se ainda situações de conflito entre alunos, evidenciando a necessidade de intervenção direcionada. Assim, o projeto assume-se como uma oportunidade para analisar estas situações e implementar medidas que promovam a cooperação, a interação positiva e o desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

De acordo com Ricardo e Resende (2025), a AC constitui uma metodologia que coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e transversais. A interação entre pares favorece a autonomia, a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e a autorregulação, competências consideradas fundamentais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Neste enquadramento, a I-A surge como um meio privilegiado para refletir de forma sistemática sobre as práticas pedagógicas implementadas e sobre os seus impactos nas interações sociais dos alunos. Ao permitir uma análise contínua das dinâmicas de grupo, este tipo de investigação favorece a identificação de situações de conflitos recorrentes e das estratégias utilizadas pelos alunos para as resolver, possibilitando a introdução de ajustes pedagógicos fundamentados e adequados às necessidades do grupo/turma.

A pertinência da I-A reforçasse pela necessidade de aprofundar e ajustar práticas de AC, já presentes no contexto de sala de aula, procurando compreender de que forma podem contribuir para a redução de conflitos e para a promoção de comportamentos sociais positivos. Como referem Silva et al., (2018, p.25), " sem competências sociais não se pode garantir um bom ambiente de aprendizagem nem um correto funcionamento do grupo" salientando a importância destas competências para o trabalho cooperativo. Os autores acrescentam ainda que "as competências inerentes ao trabalho em cooperação devem ser ensinadas e reforçadas diretamente" Silva et al., (2018, p.26) evidenciando a necessidade de uma intervenção pedagógica intencional na promoção destas aprendizagens.

Deste modo a articulação entre a prática pedagógica já implementada e a I-A permite refletir sobre as estratégias que reforcem a integração, a cooperação e o respeito entre os alunos evidenciando a pertinência do tema no contexto do 1.º CEB.

Neste processo a observação sistemática das interações sociais assume um papel essencial, visto que possibilita recolher evidências sobre a participação, a cooperação e a gestão de conflitos no trabalho em grupo. Tal como referem Lopes e Silva (2020), " a avaliação formativa (...) é um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem. Ambos (...) usam os dados obtidos para tomar decisões sobre que ações tomar para promover a aprendizagem futura" (p.6).

A utilização de instrumentos de observação e de técnicas de avaliação formativa revela-se fundamental para monitorizar o desenvolvimento das competências sociais e introduzir melhorias nas estratégias de AC em sala de aula.

Após o enquadramento legal e teórico que fundamenta a PES e a escolha do tema de I-A, torna-se fundamental apresentar o contexto em que esta experiência pedagógica é desenvolvida. A compreensão das características da instituição, da turma e da comunidade educativa revela-se essencial para enquadrar as opções pedagógicas adotadas e interpretar as dinâmicas observadas ao longo do estágio.

Paralelamente às estratégias de AC, a intervenção pedagógica integrou a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) enquanto abordagem organizadora da prática educativa. Esta metodologia assenta na participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, partindo de problemas ou questões significativas do seu cotidiano, promovendo a autonomia, a cooperação e o envolvimento nas aprendizagens (Katz & Chard, 2000; Vasconcelos, 2012). A sua utilização revelou-se coerente com os objetivos do projeto de investigação-ação, dado que potenciou contextos de interação social, de partilha de responsabilidades e de tomada de decisões em grupo, favorecendo o desenvolvimento das competências sociais em contexto de sala de aula.

Assim, na dimensão seguinte procede-se à caracterização do contexto de estágio, procurando descrever os principais elementos que influenciaram a PES e sustentaram a implementação do projeto de investigação-ação.

B. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A escola constituiu-se como um espaço social fundamental para o desenvolvimento integral da criança, no qual se construíram relações, significados e aprendizagens, através da articulação entre indivíduos, culturas e comunidade. Dewey (2002) defendeu que o ambiente educativo deveria promover experiências significativas, sustentadas na participação ativa e na comunicação, enquanto pilares do processo educativo. De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que define o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, a prática docente exige uma intervenção pedagógica integrada, intencional e contextualizada, atenta às características dos contextos educativos e das/os crianças/alunos.

Neste enquadramento, a mestranda realizou a sua PES no ano letivo de 2025/2026, em contextos de EPE e do 1.ºCEB. A compreensão dos contextos educativos onde decorreu a PES assumiu-se como um elemento essencial para a análise e fundamentação das práticas pedagógicas desenvolvidas, permitindo enquadrar as opções didáticas e metodológicas adotadas ao longo da intervenção educativa.

Assim, a presente dimensão destina-se à caraterização do contexto educativo onde se realizou a PES, encontrando-se organizada em três subdimensões. A primeira subdimensão incidiu sobre a caraterização da instituição cooperante. A segunda e a terceira subdimensões centraram-se na descrição dos contextos de EPE e do 1.º CEB, respetivamente, atendendo ao facto da prática pedagógica supervisionada ter ocorrido em dois estabelecimentos de ensino distintos. Em cada uma das subdimensões procedeu-se à apresentação do grupo/turma e à organização dos ambientes de aprendizagem.

B.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DOS ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS DE ESTÁGIO

A PES decorreu num Agrupamento de Escolas da rede pública, localizado no concelho de Vila Nova de Gaia, inserida na Área Metropolitana do Porto. Este território caraterizava-se por uma

elevada densidade populacional e por um contexto sociocultural diversificado, fortemente influenciado pelo setor industrial, o que constituiu um enquadramento educativo relevante para a formação profissional docente.

O Agrupamento de Escolas foi criado no letivo de 2003/2004, ao abrigo do Despacho n.º 13312/2003 (2003), de 3 de julho (Agrupamento, 2025-2029), integrando níveis educativos desde o Jardim de Infância até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. A rede educativa era constituída por 11 estabelecimentos de ensino, compreendendo um Jardim de Infância, várias escolas básicas com valências de EPE e 1.º CEB, bem como uma escola que integrava o 2.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico (escola sede do Agrupamento).

O Projeto Educativo (PE) configura-se como um documento estruturante da identidade e da ação educativa do Agrupamento de Escolas, assumindo um papel central na definição das orientações pedagógicas e organizacionais. Sustentado no princípio da autonomia, consagrado no Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), de 2 de julho, este documento clarificou a visão educativa da instituição, operacionalizando princípios e valores orientadores, bem como objetivos estratégicos a alcançar ao longo do tempo (PE, 2025/2029).

Neste enquadramento, no PE estava definida uma conceção de escolas assente na inclusão, na equidade e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, valorizando a diversidade e respeitando as especificidades individuais. A ação educativa do Agrupamento de Escolas orientava-se por princípios como a humanização das relações interpessoais, o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos e a articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, promovia a continuidade educativa e a coerência das práticas pedagógicas. Este princípio refletia uma conceção de escola enquanto comunidade educativa, na qual a aprendizagem construía-se de forma colaborativa e significativa.

Esta visão está em consonância com a perspetiva de Alarcão (2001) que concebe a escola como uma organização reflexiva e aprendente, capaz de analisar criticamente as suas práticas e de se adaptar às necessidades do contexto educativo. Do mesmo modo, a valorização da inclusão, da equidade e da participação ativa encontra-se alinhada com os princípios definidos no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), documento orientador das políticas educativas nacionais.

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas apresentava uma orientação educativa claramente comprometida com a promoção do sucesso escolar, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, criando condições organizacionais e pedagógicas favoráveis à implementação de práticas educativas diversificadas. Este enquadramento institucional constitui um contexto formativo relevante para a realização da PES, proporcionando oportunidades de observação, reflexão e intervenção pedagógica fundamentada.

Para além do PE, a ação do Agrupamento de Escolas era igualmente enquadrada por outros documentos estruturantes, nomeadamente o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno, que operacionalizavam, respetivamente, as orientações pedagógicas definidas e as normas de funcionamento da comunidade educativa. O PAA integrava um conjunto diversificado de iniciativas e projetos de natureza pedagógica, cultural e formativa, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino e a participação ativa da comunidade educativa.

Neste âmbito, o Agrupamento de Escolas desenvolvia vários projetos de dimensão local, nacional e internacional alinhados com os princípios do Projeto Educativo. Destacavam-se, entre outros, o projeto "Escola Azul", orientado para a promoção da literacia do oceano e da sustentabilidade ambiental, os projetos *Erasmus+/eTwinning Seeds will grow* e "Nós somos Europa" desenvolvidos no âmbito da cooperação e partilha de boas práticas com escolas europeias, a "Academia de Líderes UBUNTU", centrada no desenvolvimento de competências socioemocionais, de cidadania e da liderança servidora, o projeto "Envolver para incluir", alinhado com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019), o projeto "A Brincar e a Ler Vamos Aprender", promotor da literacia desde os primeiros anos e o "Projeto de Promoção e Educação para a Saúde", orientado para o bem-estar físico, emocional e social da comunidade educativa.

Este enquadramento organizacional e pedagógico configurou contextos educativos estruturados e coerentes que sustentaram a realização da PES. Esta decorreu em duas das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas, cuja caracterização se apresenta de seguida.

Para além da análise documental, a compreensão do contexto institucional foi aprofundada através de uma visita ao Agrupamento de Escolas, realizada no início da PES. Neste momento, a

diretora apresentou à mestranda os principais projetos em desenvolvimento, clarificando a visão educativa do Agrupamento de Escolas e evidenciando a articulação entre os diferentes estabelecimentos de ensino. A visita permitiu igualmente conhecer espaços funcionais relevantes, como a secretaria, a direção e outros serviços de apoio, bem como perceber a dinâmica organizacional que sustenta o funcionamento diário das escolas. Paralelamente, foi transmitido que os orientadores cooperantes manifestavam satisfação em acolher as estagiárias, reforçando um clima de abertura, colaboração e valorização da formação inicial de professores. Esta aproximação inicial ao contexto contribuiu para uma compreensão mais sólida e situada da cultura organizacional do Agrupamento, constituindo um ponto de partida essencial para a intervenção pedagógica subsequente.

B.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CEB

A PES no 1.º CEB decorreu em regime de monodocência, conforme previsto no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que define o perfil específico de desempenho profissional do docente deste nível de ensino atribuindo-lhe a responsabilidade pela gestão integrada do currículo e pela articulação das diferentes áreas disciplinares. Este enquadramento constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional exigindo uma intervenção pedagógica global, intencional e ajustada às características do grupo de alunos.

Neste seguimento, no que respeita à instituição de ensino onde decorreu a PES, importa referir que esta integrava as valências de EPE e de 1.º CEB. Relativamente à sua organização, a instituição dispunha de sete turmas de 1.º CEB, distribuídas equitativamente pelos quatros anos de escolaridade, isto é, duas turmas de 1.º ano, uma turma de 2.º ano, duas turmas de 3.º ano e duas turmas de 4.º ano, bem como quatro grupos de EPE.

A escola possuía 13 salas de aula distribuídas por dois edifícios, integrando ainda diversos espaços de apoio à ação educativa, nomeadamente um ginásio, cantina, biblioteca, reprografia, sala de professores e gabinete da direção. Para além destes espaços interiores, a instituição dispunha também das áreas exteriores destinadas aos momentos de brincadeira (recreio),

incluindo um baloiço, um escorrega, um campo de futebol e uma ampla zona verde. Porém, estas áreas apresentavam uma escassez de sombras que permitissem as crianças descansar em condições confortáveis. Ainda assim, constituíam contextos complementares de convívio, socialização e realização de atividades lúdicas e educativas.

Prosseguindo esta caracterização, torna-se pertinente realizar a descrição dos espaços exteriores e funcionais da instituição, visto que estes constituíam o contexto onde se desenvolveram as práticas educativas observadas.

A turma era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, correspondendo ao 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. O grupo apresentava diversidade cultural, integrando alunos de nacionalidade portuguesa, bem como uma aluna de nacionalidade venezuelana, uma escocesa e uma russa, configurando um contexto multicultural, o que exigia práticas pedagógicas inclusivas e promotoras da equidade. A heterogeneidade manifestava-se igualmente ao nível dos ritmos e estilos de aprendizagem, o que implicava a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. De acordo com Tomlinson (2014, p.13) "a diferenciação pedagógica envolve ajustar conteúdos, processos, produtos ou ambientes de aprendizagem de modo a responder às necessidades individuais dos alunos".

Embora a turma demonstrasse, de um modo geral envolvimento nas atividades propostas e uma atitude positiva face às aprendizagens, foram identificadas algumas fragilidades que careciam de uma resposta pedagógica ajustada. Estas incidiam sobretudo na produção escrita, evidenciando-se dificuldades ao nível da correção ortográfica, bem como na compreensão e resolução de problemas matemáticos. Paralelamente observaram-se limitações no domínio das competências sociais, nomeadamente na resolução de conflitos e no respeito pelos colegas, aspetos que justificaram a implementação de estratégias educativas sistemáticas e intencionais.

No âmbito da educação inclusiva, todos os alunos beneficiaram das diferentes Medidas Universais consagradas no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei nº 116/2019 (2019). Este estabelece os princípios orientadores da educação inclusiva, chegando a todos e a cada um. Foram mobilizadas respostas pedagógicas mais direcionadas para cinco alunos, atendendo às necessidades específicas identificadas. Estas respostas incluíam

adaptações curriculares, práticas de diferenciação pedagógica, propostas de enriquecimento curricular e intervenções e comportamentais em pequenos grupos.

Paralelamente, estes cinco alunos evidenciavam dificuldades que justificavam um acompanhamento mais próximo na realização das tarefas, beneficiando, por esse motivo, de duas horas semanais de apoio educativo. Este apoio permitia uma intervenção mais individualizada e ajustada às dificuldades apresentadas.

No que respeita aos interesses do grupo, estes foram identificados no início do período de intervenção através de um processo de auscultação direta aos alunos. As crianças foram convidadas a indicar temas do seu interesse. Posteriormente, foi elaborada uma lista comum, em que os alunos hierarquizaram as suas preferências de acordo com o seu nível de interesse numa escala de 1 a 12. Esta informação revelou-se determinante para o planeamento da intervenção, visto que permitiu integrar sempre que possível os interesses manifestados pelos alunos nas propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo das semanas, potenciando a motivação, o envolvimento e a construção de aprendizagens mais significativas.

No âmbito do desenvolvimento curricular, a turma encontrava-se envolvida em diversos projetos de carácter transversal, em consonância com o Plano Curricular de Turma (PCT). Destacava-se a participação no Projeto *Ubbu*, uma plataforma digital portuguesa para ensinar Ciência da Computação, bem como a utilização da plataforma *Scratch*, iniciativas orientadas para o desenvolvimento do pensamento computacional, da criatividade e de competências socioemocionais. No quadro da Autonomia e Flexibilidade Curricular estava a ser implementado o projeto interdisciplinar "HistoriArte – Portugal em Contos e Contas", centrado na promoção da leitura e da escrita, na valorização da História de Portugal e na articulação entre diferentes áreas curriculares.

A orientadora cooperante assumia um papel determinante na criação e manutenção de um ambiente educativo inclusivo estruturado e pedagogicamente intencional. A organização do espaço, a seleção e diversificação dos materiais, bem como a gestão do tempo e das interações refletiam práticas alinhadas com os princípios da inclusão e da flexibilidade curricular. Atenta à diversidade de ritmos, interesses e necessidades dos alunos, a orientadora cooperante recorria a

estratégias de diferenciação pedagógica, ajustando as propostas de ensino de forma a promover a participação ativa e o sucesso de todos, numa perspetiva que vai ao encontro da conceção de diferenciação pedagógica enquanto resposta deliberada às diferenças individuais dos alunos (Tomlinson, 2014). Paralelamente, eram valorizadas práticas que fomentavam a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais, contribuindo para a construção de um clima de sala de aula positivo, seguro e favorável à aprendizagem.

A prática pedagógica da orientadora cooperante caracterizava-se pela articulação equilibrada entre diferentes abordagens metodológicas, conjugando estratégias associadas a metodologias ativas, como a AC e princípios do MEM, como momentos de ensino mais estruturado e orientado pela professora. Esta complementaridade permitia responder à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo simultaneamente a participação ativa dos alunos e a consolidação das AE. A AC assumia particular relevância na promoção da interdependência positiva, de entreajuda e do desenvolvimento de competências sociais, enquanto os momentos de ensino mais tradicional garantiam a sistematização dos conteúdos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem equilibrado e ajustado às características do grupo (Silva et al., 2018). Para além das opções metodológicas, o acompanhamento sistemático das aprendizagens assumiu particular relevância, enquanto elemento regulador do processo de ensino e aprendizagem.

No acompanhamento das aprendizagens, a orientadora cooperante mobilizava diferentes modalidades e instrumentos de avaliação em conformidade com o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), o diploma que se direciona exclusivamente para a avaliação no Ensino Básico. A avaliação assumia uma função reguladora do processo ensino aprendizagem, privilegiando práticas de natureza formativa, sustentadas na observação sistemática do desempenho dos alunos, no registo do seu progresso e na análise das produções realizadas em contexto de sala de aula. Estes momentos permitiam recolher informação relevante para a tomada de decisões pedagógicas, possibilitando a adequação das estratégias às necessidades evidenciadas pelo grupo (Fernandes, 2021). Em complemento, a avaliação sumativa era realizada em momentos específicos do ano letivo através de instrumentos comuns ao nível do ano de escolaridade, permitindo uma apreciação global das aprendizagens desenvolvidas.

A turma encontrava-se organizada em seis grupos cooperativos, cada um constituído por quatro alunos, formando pequenos grupos intencionalmente heterogéneos tanto ao nível de competências académicas como das competências sociais. A constituição destes grupos tinha sido definida pela professora cooperante com base no seu conhecimento aprofundado sobre as capacidades, interesses e necessidades de cada aluno. Estes grupos foram pensados para se manterem ao longo do ano letivo, embora tenham ocorrido algumas alterações pontuais na composição, sempre que necessário. Paralelamente foram também dinamizadas atividades em grupos informais de curta duração permitindo aos alunos trabalhar com diferentes colegas em determinados momentos, favorecendo a interação, a cooperação e a flexibilidade das dinâmicas pedagógicas (Silva et al., 2018).

A sala de aula encontrava-se organizada em ilhas de trabalho, favorecendo a interação, a cooperação e a participação ativa dos alunos. Em cada grupo eram atribuídas responsabilidades específicas que iam sendo rotativas ao longo das semanas, nomeadamente ao nível da organização e distribuição dos materiais, promovendo a autonomia, o sentido de responsabilidade e o trabalho em equipa. No início do ano letivo, cada grupo tinha escolhido uma designação própria, isto é, cada grupo decidiu o seu próprio nome, que estava associado ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular desenvolvido, com a orientadora cooperante, reforçando assim o sentimento de pertença e a identidade coletiva, aspetos fundamentais para a construção de um clima positivo para a sala de aula. A organização espacial refletia assim uma conceção do ambiente educativo como elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o espaço condiciona e influencia as práticas pedagógicas (Zabalza, 1998).

Em consonância com o exposto, as paredes da sala constituíam igualmente um recurso pedagógico relevante, encontrando-se ocupadas por trabalhos elaborados pelos alunos, que eram progressivamente renovados ao longo do ano letivo, de acordo com os conteúdos e projetos em desenvolvimento. A valorização das produções dos alunos contribuiu para o reforço da autoestima, do sentido de pertença e da motivação para aprender, de acordo com a perspetiva de Dewey (2002), que defende a aprendizagem como resultado da experiência significativa e da participação ativa.

A sala dispunha ainda de uma área destinada à leitura, com uma diversidade de obras literárias, bem como de materiais organizados em capas, destinados à consolidação de conteúdos das áreas de Português e da Matemática, promovendo a autonomia dos alunos e o trabalho individual ou em pequenos grupos. Complementarmente, existia um conjunto diversificado de materiais didáticos e manipuláveis, tais como ábacos, material multibásico de base 10(MAB), círculos fracionários, blocos padrão, jogos matemáticos e linguísticos, materiais recicláveis e de expressão plástica, instrumentos de medição e recursos de apoio à escrita, permitindo adequar as propostas pedagógicas às necessidades do grupo e favorecendo práticas de diferenciação pedagógica e a construção de aprendizagens significativas.

Associadas à organização pedagógica e estrutural, as interações no contexto educativo assumiram um papel central na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. O contexto educativo observado caracterizava-se pela valorização das relações interpessoais enquanto elemento estruturante da prática pedagógica. As interações estabelecidas entre professora e alunos favoreciam um ambiente de confiança, respeito e abertura ao diálogo, potenciador da participação e do envolvimento nas atividades propostas. Entre alunos, as dinâmicas de trabalho promoviam a cooperação e a partilha, ainda que pontualmente se tenham identificado dificuldades ao nível de gestão de conflitos já referidas anteriormente na caracterização da turma. A articulação entre escola e família assumia igualmente relevância, sendo promovidas estratégias de envolvimento parental que reforçavam a comunicação em dinâmicas de valorização do percurso dos alunos como a partilha de mensagens de incentivo associadas às "estrelas" e a divulgação dos projetos desenvolvidos, fortalecendo o sentimento de reconhecimento e pertença ao contexto escolar.

A organização temporal do quotidiano escolar apresentava uma estrutura estável, promotora de segurança e previsibilidade. A componente letiva decorria entre as 09h00 e às 15h30, integrando um intervalo das 11h00 às 11h30 e uma pausa para almoço entre as 13h00 e às 14h30. Antes e após o horário letivo, os alunos frequentavam a Componente de Apoio à Família (CAF), denominação institucional adotada pela escola, que funcionava entre as 07h30 e às 08h45 e das 15h30 e às 17h30, onde eram praticadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e das 17h30 e às 19h30, assegurando o acompanhamento das crianças fora do horário letivo e contribuindo para a articulação entre escola e famílias.

A compreensão detalhada do contexto educativo do 1.º CEB, das práticas pedagógicas implementadas e das interações com os alunos e famílias constitui a base para a análise subsequente, permitindo agora centrar a atenção no contexto educativo da EPE e nas especificidades que caracterizam esta etapa formativa, a qual decorreu noutra estabelecimento de ensino.

B.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE

A valência da EPE decorreu num estabelecimento distinto daquele onde a mestranda estagiou na valência do 1.º CEB, embora ambos integrassem o mesmo Agrupamento de Escolas. O edifício escolar era constituído por um corpo principal, integrando um espaço exterior amplo que proporcionava às crianças diversas oportunidades de exploração e brincadeira em contacto com a terra. Este espaço incluía uma horta biológica, uma área destinada aos grupos da EPE no âmbito do projeto *Erasmus+/eTwinning Seeds will grow*, um campo de futebol, um tabuleiro de xadrez desenhado no pavimento, um campo de basquetebol, várias árvores, uma cozinha de madeira, um hotel para insetos e vasos de grandes dimensões, que permitiam a manipulação da terra, existindo ainda uma estrutura em madeira que era utilizada para momentos de descanso sobretudo em dias de sol. O interior do edifício dispunha de quatro salas destinadas ao 1.º CEB, duas salas de EPE, uma biblioteca de pequenas dimensões, um recreio interior junto à sala de professores e a respetiva sala de Professores.

No contexto pedagógico da EPE, destacavam-se práticas centradas na criança e na exploração ativa do meio. As atividades observadas privilegiavam a descoberta, a curiosidade científica e o contacto direto com a natureza, através da observação da meteorologia, da exploração do espaço exterior e da interação com a terra, plantas e pequenos seres vivos. Estas experiências promoviam a formulação de hipóteses, a experimentação e a construção significativa de conhecimentos, evidenciando uma abordagem que valoriza a participação, a autonomia e a relação do meio envolvente, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A PES em contexto da EPE decorreu na sala 4, com o grupo 1, constituído por 25 crianças, das quais, 11 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. O grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade etária, abrangendo idades compreendidas entre os três e os seis anos, o que implicou a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento de cada criança. Importa salientar que nenhuma das crianças apresentava necessidades adicionais de suporte (NAS). Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, favorecendo dessa forma a comunicação e a interação no grupo. As crianças do grupo revelaram um perfil globalmente ativo e participativo, manifestando elevados níveis de energia nas rotinas diárias. Verificou-se que algumas crianças revelavam dificuldades em manter atenção por períodos prolongados, o que se enquadra nas características próprias da faixa etária e nas necessidades específicas identificadas no grupo. Foi igualmente verificado uma forte tendência para a exploração do espaço exterior e para interação com os pares, evidenciando curiosidade e interesse pelo que as rodeava. Perante propostas novas ou mais exigentes, o grupo demonstrou receptividade e envolvimento, participação de forma espontânea, contribuindo para um ambiente dinâmico na sala.

Neste sentido a organização do ambiente educativo assumiu um papel fundamental no desenvolvimento das experiências de aprendizagem do grupo. De acordo com as OCEPE, esta organização envolve a gestão intencional do espaço, do tempo, dos materiais e das interações, de forma a promover a autonomia, a participação ativa e o bem-estar da criança (Lopes da Silva et al., 2016). No contexto observado, estas dimensões articulavam-se na forma como o grupo era organizado, na disponibilidade e acessibilidade dos materiais e na qualidade das relações estabelecidas entre crianças, educadora e famílias, contribuindo para experiências de aprendizagem significativas e ajustadas às necessidades do grupo.

Relativamente às interações, estas assumiram um papel central no quotidiano do grupo, promovendo o desenvolvimento social e emocional das crianças. Como destacado por Mata e Pedro (2021) “o envolvimento parental é essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas o sucesso educativo, mas também a sua integração social” (p.10). Neste sentido verificou-se a existência de momentos de comunicação entre a instituição e as famílias, favorecendo o acompanhamento do percurso educativo das crianças.

Uma das principais funções da EPE centra-se na criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento da criança. Tal como refere Zabalza (1992) não se trata de ensinar no sentido tradicional, mas de proporcionar um espaço rico e estimulante que favoreça o desenvolvimento integral. Neste contexto observou-se que a organização da sala e dos materiais procurava responder a esta intencionalidade, promovendo oportunidades diversificadas de exploração e aprendizagem.

As OCEPE reforçam igualmente a importância da organização do espaço educativo, referindo que este “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). No contexto do grupo 1 a disposição dos materiais e das áreas permitia às crianças aceder de forma autónoma aos recursos, incentivando a sua participação ativa nas atividades.

Para além disso, a reflexão contínua sobre a funcionalidade do espaço é essencial para evitar ambiente pouco desafiadores. Neste sentido foram observadas adaptações ao longo do tempo, em função dos interesses das crianças, promovendo a sua participação na reorganização do espaço, o que vai ao encontro da “apropriação do espaço” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Importa ainda salientar que o ambiente educativo não se limita ao espaço físico, incluindo também a forma como os trabalhos são expostos. De acordo com as OCEPE “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Assim no contexto observado, os materiais expostos refletiam as atividades desenvolvidas pelo grupo, valorizando a participação das crianças e contribuindo para o ambiente educativo mais significativo.

Esta flexibilidade manifestou-se de forma como as propostas educativas eram ajustadas às características do grupo, nomeadamente ao seu perfil ativo e aos seus interesses. A organização das atividades não se apresentava de forma rígida, permitindo adaptações em função do envolvimento e das necessidades das crianças.

Por isso as OCEPE referem que o ambiente educativo deve ser “organizado” de forma intencional para promover a participação ativa das crianças na gestão do “espaço e dos materiais” (Lopes da Silva et al., 2016,). No contexto analisado, esta intencionalidade foi visível na forma como as crianças eram incentivadas a participar nas dinâmicas da sala, bem como na possibilidade de escolha e utilização autónoma dos materiais.

Deste modo a articulação entre os referenciais legais e a prática observada permitiu a construção de um ambiente educativo mais flexível e adaptado às necessidades do grupo, reforçando o papel da EPE na promoção do desenvolvimento integral da criança. No que diz respeito à resposta às necessidades específicas do grupo, foram observadas práticas de diferenciação pedagógica, particularmente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da autorregulação do comportamento. No grupo 1 identificaram-se algumas crianças com dificuldades ao nível do desenvolvimento linguístico, as quais beneficiavam de acompanhamento no âmbito do projeto “A brincar e a ler: Vamos aprender”. Este programa integrava a intervenção de uma terapeuta da fala que desenvolvia atividades centradas na promoção da consciência fonológica, recorrendo a estratégias lúdicas, como jogos de rima, identificação de sons iniciais e associação entre imagens e palavras. Paralelamente, a orientadora cooperante desempenhava um papel ativo na consolidação destas aprendizagens, apoiando as crianças na correção da articulação verbal e incentivando a sua participação nas interações orais, contribuindo assim para o desenvolvimento progressivo das suas competências linguísticas. Ao nível da autorregulação, observaram-se também algumas dificuldades relacionadas com a gestão corporal por parte de algumas crianças. Neste sentido eram implementadas estratégias pedagógicas ajustadas, nomeadamente o reforço positivo dos comportamentos adequados e a atribuição de pequenas responsabilidades durante as atividades, como o apoio à educadora cooperante na gestão de materiais. Estas estratégias permitiam promover o envolvimento das crianças, enquanto favoreciam o desenvolvimento de competências de autocontrolo e participação em contexto de grupo.

De forma global a orientadora cooperante procurava desenvolver práticas intencionais que promoviam a compreensão dos comportamentos esperados, tanto em grande como em pequeno grupo, articulando estratégias de apoio à linguagem com a promoção de competências sociais e comportamentais. Estas práticas evidenciam uma abordagem inclusiva e diferenciada ajustada às características e necessidades do grupo.

No âmbito da prática desenvolvida e considerando o papel de estagiária em contexto de formação, foi promovido um trabalho colaborativo com a orientadora cooperante e restante equipa, visando a planificação de atividades ajustadas aos interesses e necessidades do grupo. Este processo implicou a observação contínua das dinâmicas da sala, permitindo a construção de propostas pedagógicas alinhadas com as sugestões e iniciativas das próprias crianças, bem como com as dificuldades identificadas.

No que concerne aos interesses do grupo, verificou-se uma forte predominância de atividades associadas ao brincar simbólico, nomeadamente na área da “casinha”, onde as crianças recriavam situações, como fazer compras, cozinhas ou tratar de tarefas domésticas. Paralelamente evidenciou-se um interesse significativo por atividades de construção, recorrendo a diferentes materiais para a elaboração de estruturas como casas, carros ou castelos, o que revela competências emergentes ao nível da criatividade e da organização espacial.

Foram também identificados interesses em atividades mais estruturadas, como a realização de rimas, bem como em jogos como o *Critical Thinking Game* e o *Pixel Art Challenge*, que promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico da atenção e da resolução de problemas. O desenho livre constituiu igualmente uma atividade de eleição, permitindo às crianças expressar ideias e emoções de forma autónoma.

Esta diversidade de interesses constituiu um desafio para a ação pedagógica, exigindo a implementação de estratégias flexíveis e diferenciadas por parte da educadora. Neste sentido, procurou-se estruturar propostas que respondessem simultaneamente às motivações das crianças e às necessidades de desenvolvimento, promovendo experiências de aprendizagem significativas e integradoras. A exploração do espaço exterior assumiu, neste processo, um papel central, possibilitando a diversificação de contextos, ampliando as oportunidades de ação e oferecendo novas experiências de investigação, movimento e contacto direto com a natureza, ajustadas aos diferentes ritmos e interesses do grupo.

Para além das dinâmicas, o ambiente educativo era marcado pelo desenvolvimento de projetos que emergiam dos interesses das crianças. Antes do início da intervenção da estagiária, o grupo 1

encontrava-se envolvido no “Projeto dos Caracóis” que tinha decorrido em várias fases e que estava ainda bastante presente no dia-a-dia do grupo.

A prática pedagógica da sala articulava-se com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo curricular que servia de inspiração à orientadora cooperante. Neste enquadramento os interesses e curiosidades das crianças assumiam um papel estruturante na construção do projeto curricular do grupo, orientando a seleção dos temas a explorar e a organização das atividades. Como defendem Oliveira-Formosinho et al., (2000) “a criança é assim possuidora de uma voz própria que deve ser seriamente tida em conta” (p.16), o que implica reconhecer as suas ideias, sentimentos e necessidades como elementos centrais do processo educativo. Desta forma, as crianças tinham oportunidade de propor e escolher os projetos que desejavam desenvolver e que iam sendo mediados pela equipa educativa. Esta abordagem reforçava uma pedagogia participativa, democrática e centrada na criança, coerente com os princípios do MEM e com a valorização da autonomia e da construção ativa do conhecimento.

A concretização destes princípios tornava-se evidente na organização da sala e nos instrumentos de regulação do grupo, o que evidenciava esta intencionalidade de promover a autonomia, a participação e a responsabilidade das crianças. Entre os instrumentos presentes, destacavam-se o quadro mensal das presenças, no qual cada criança registava autonomamente a sua chegada, o mapa de aniversários, que permitia ao grupo acompanhar os momentos significativos dos colegas e o quadro das tarefas, cujas responsabilidades eram distribuídas semanalmente em grande grupo. Existia ainda o quadro de atividades, que possibilitava às crianças escolher as áreas autonomamente e analisar as áreas mais frequentadas e, posteriormente, construir gráficos simples, incentivando a reflexão sobre as suas escolhas e promovendo uma gestão mais equilibrada das experiências de aprendizagem. Para além destes instrumentos, as crianças eram também responsáveis por realizar a contagem diária dos elementos presentes no grupo, começando pelo número de meninas e, seguidamente, pelo número de meninos, de modo a obter o total final. Este procedimento permitia não só validar o registo no quadro de presenças, mas também desenvolver competências matemáticas emergentes como a contagem, a comparação de quantidades e a verificação de correspondência entre diferentes representações. Outro elemento central da dinâmica da sala era a reunião de conselho, que funcionava como um espaço de participação democrática, no qual as crianças revisitavam a sua semana, verbalizavam

experiências positivas, dificuldades encontradas e aprendizagens construídas, promovendo assim a consciência do próprio percurso. Este momento para além de promover a autorregulação e a consciência do próprio percurso, reforçava a construção de uma comunidade democrática de aprendizagem, tal como preconizado pelo MEM.

A intencionalidade pedagógica observada na sala articulava-se assim com uma visão participativa da educação na qual a autonomia, a cooperação e a reflexão são dimensões estruturantes do ambiente educativo. Esta abordagem encontra suporte nas OCEPE, que sublinham que o espaço educativo dever ser organizado de forma favorecer a participação ativa das crianças e a sua apropriação do ambiente (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do espaço da sala complementava esta intencionalidade pedagógica, apresentando-se estruturada em seis áreas distintas, devidamente identificadas com o nome correspondente, um desenho alusivo e a indicação do número de crianças permitidas em cada uma delas. Esta sinalização, para além de facilitar a autonomia, contribuía para gestão equilibrada das dinâmicas do grupo. Todas as áreas eram acessíveis às crianças, permitindo-lhes escolher, circular e utilizar os materiais de forma autónoma em consonância com os seus interesses e necessidades. Tal como refere Macedo (2005), a divisão do espaço em áreas diferenciadas favorece a autonomia e a tomada de decisão, proporcionando experiências diversificadas que estimulam a aprendizagem ativa.

A área das artes visuais, encontrava-se particularmente bem equipada, integrando um armário com folhas de diferentes tamanhos (A3 e A4), um cavalete com tintas, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, esquadros, tesouras e uma caixa com plasticina com acessórios, assim como papéis para recortes e panfletos de compras. Na área da matemática eram vários os materiais estruturados, tais como o tangram, blocos lógicos, geoplanos e uma caixa com cartões contendo nomes próprios, permitindo às crianças reconhecerem e explorarem as letras do seu nome. Junto a esta área encontrava-se também um fantocheiro e uma caixa de luz, que ampliavam as possibilidades de exploração simbólica e sensorial. Como sublinha Kishimoto (2002), a acessibilidades dos materiais e a diversidade de recursos promovem a experimentação, a criatividade e o brincar de forma privilegiada de aprendizagem. A disposição do espaço permitia ainda a circulação fluida e a interação entre pares, favorecendo o movimento e a exploração ativa.

Neste sentido Neto (2011), destaca que os ambientes educativos devem ser organizados de modo a estimular a interação, o movimento e a descoberta, permitindo que as crianças se apropriem do espaço de forma significativa. Assim a organização da sala observada articulava-se com os princípios do MEM e com as orientações das OCEPE, constituindo um ambiente intencionalmente estruturado para promover autonomia, participação e aprendizagens diversificadas. A disposição dos materiais e dos recursos contribuía significativamente para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças, permitindo-lhes explorar, manipular e interagir com o ambiente de forma autónoma e intencional. Para apoiar as diferentes atividades, a sala incluía quatro mesas retangulares e duas mesas em forma de meia-lua, que facilitavam tanto o trabalho individual como o trabalho em pequeno grupo.

A área da biblioteca e da oficina da escrita permitia a participação de cinco crianças e encontrava-se organizada de forma a promover o contacto com a linguagem escrita e o gosto pela leitura. Este espaço incluía uma mesa com cadeiras, um armário com diversos livros de histórias, uma caixa adicional com mais livros, outra com fantoches e um cartaz explicativo, que clarificava que tipos de histórias podem existir. Na parte de trás do armário, destinado à escrita, estavam expostas letras acompanhadas por uma caixa com letras e palavras móveis, uma capa com diferentes letras, um pote com canetas e uma caixa com animais e respetivos nomes, permitindo às crianças estabelecer relações entre imagens, palavra e som.

A área da expressão dramática permitia a participação de cinco crianças e encontrava-se delimitada por dois armários e por um balcão “minimercado”, organizado com diversas divisões destinadas à arrumação dos alimentos. Este espaço incluía ainda uma bancada com caixa registadora, uma tábua de passar a ferro, um armário para a loiça, uma bancada equipada com lava-loiça, fogão e forno, bem como um armário adicional para guardar alimentos. Estavam também presentes um escorredor de loiça, uma mesa com quatro bancos, uma toalha e uma cesta para colocar alimentos. Para apoiar o jogo simbólico, a área dispunha de duas camas, uma de maiores dimensões e outra mais pequena, bonecas, peluches, um espelho e um roupeiro com acessórios. A diversidade de materiais e a sua organização favoreciam a exploração simbólica, permitindo às crianças recriar situações do quotidiano, desenvolver competências sociais e expressivas e envolver-se em narrativas imaginativas.

A área das ciências permitia a participação simultânea de duas crianças e encontrava-se delimitada por dois armários, sendo um pertencente à área da expressão dramática e o outro destinado à arrumação de materiais que não estavam a uso no momento. Este espaço incluía uma mesa com bancos e diversos materiais que promoviam a exploração científica e a observação do mundo natural. Entre os recursos disponíveis, destacavam-se uma lupa, uma balança, um termómetro, caixas de Petri, uma caixa para transportar insetos, tubos de ensaio e um conjunto de elementos naturais, como carvão, búzios, pedras e folhas. A área integrava ainda jogos relacionados com o corpo humano, animais em peluche, um inventário dos materiais e vários frascos e boiões, utilizados para recolhas e experiências. A diversidade e acessibilidade destes materiais favoreciam a curiosidade, a experimentação e o desenvolvimento de competências de investigação, permitindo às crianças formular hipóteses, observar fenómenos e explorar relações entre objetos e seres vivos.

No âmbito da intervenção, a área da matemática foi mobilizada como espaço de privilegiado para a exploração de jogos lúdico-pedagógicos que apoiavam o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras finas, bem como a resolução de problemas em situações de experimentação. Através da construção, da observação e da comparação de formas e padrões, as crianças aprofundaram noções matemáticas fundamentais, como por exemplo, a classificação, a seriação, a correspondência termo a termo, as relações, entre outros, em consonância com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). A área foi, assim, integrada de forma intencional nas atividades do projeto, funcionando como recurso pedagógico que favoreceu a autonomia, a criatividade e a participação ativa, permitindo que a matemática emergisse de forma significativa no quotidiano do grupo.

A organização do tempo “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Esta flexibilidade não dispensa a importância de assegurar rotinas pedagógicas consistentes, capazes de oferecer segurança e previsibilidade às crianças. A rotina diária não assumia um carácter rígido, mas era construída de forma responsiva, permitindo adaptações sempre que necessário ao longo do ano letivo (Bilória e Metzner, 2013). O dia iniciava-se com Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) dinamizadas pela Câmara Municipal de Gaia que abrangiam o período entre as 7h30 e as 9h00, bem como o intervalo de almoço e o período das 15h30 às 19h00.

O acolhimento decorria entre as 9h00 e as 9h30, constituindo um momento de chegada, organização pessoal e interação espontânea. Seguiu-se um período de atividades livre das 09h30 e as 10h00 no qual as crianças escolhiam autonomamente as áreas e os materiais que desejavam explorar. O lanche acontecia das 10h00 às 10h30 e após este período as crianças seguiam para o recreio exterior entre as 10h30 e às 11h00.

A partir das 11h00 tinha lugar uma atividade orientada, planeada pela equipa educativa que se prolongava até às 12h00. O almoço e o recreio estendiam-se das 12h00 às 13h30. Durante a tarde entre as 13h30 e as 15h00 alternavam-se momentos de atividades orientadas com períodos de exploração autónomas. O lanche decorria das 15h00 às 15h30, seguindo-se novamente o período das AAAF. Existiam ainda atividades extracurriculares de carácter facultativo, com custos para as famílias.

Para além da organização do tempo e das dinâmicas de funcionamento diário destacava-se também a qualidade das relações estabelecidas no contexto educativo. A interação entre orientadora cooperante, a assistente operacional e as crianças caracterizavam-se por um clima de confiança, respeito e segurança, que pôde ser observada durante a permanência da estagiária. As crianças acolheram a estagiária de forma natural e afetuosa, contribuindo para a sua integração e para a construção de um ambiente harmonioso. Esta dinâmica relacional favorecia a cooperação entre todos os intervenientes, promovendo um conhecimento mútuo mais profundo e garantindo que cada elemento do grupo se sentisse incluído e valorizado.

A relação entre a orientadora cooperante e as famílias assumia igualmente um papel central, uma vez que ambas partilham a responsabilidade educativa e com o foco no bem-estar e no desenvolvimento global das crianças. A comunicação era assegurada sobretudo por via e-mail ou WhatsApp, permitindo a troca regular de informações e de mensagens informais, bem como o acompanhamento de rotinas e acontecimentos da sala. Este contacto contínuo contribuía para o fortalecimento de uma relação de confiança, solidariedade e apoio mútuo, ajudando as famílias a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões informadas sobre o percurso das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

C. INVESTIGAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA SUA RELEVÂNCIA PARA A PES

C.1. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da PES, no 1.º Ciclo numa turma do 4.º ano de escolaridade. Assente numa metodologia de investigação-ação e enquadrada no paradigma qualitativo, procurou compreender os fenómenos educativos a partir das perspetivas dos participantes. Neste contexto, a abordagem qualitativa privilegia uma análise interpretativa e compreensiva da realidade social, valorizando os significados, perceções e experiências atribuídos pelos intervenientes às situações vivenciadas. De acordo com Minayo (2008), “o método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das perceções e opiniões” (p.57), permitindo compreender a complexidade das interações sociais no contexto educativo.

Esta opção permitiu uma compreensão aprofundada dos acontecimentos observados, destacando os significados atribuídos pelos alunos às experiências vivenciadas e às interações estabelecidas em contexto de sala de aula. Conforme afirmam Amado (2014) e Aires (2011), o método qualitativo possibilita a captação da complexidade das interações sociais, valorizando as perspetivas dos participantes e permitindo uma análise contextualizada das competências sociais desenvolvidas. Este método revelou-se particularmente pertinente para o estudo de dimensões como a cooperação, a empatia, a comunicação interpessoal e a gestão de conflitos, que emergem de forma espontânea e situada no quotidiano escolar (Cortesão e Stovedoer, 1997).

A mesma opção metodológica revelou-se particularmente adequada considerando-se o propósito do estudo, pois permitiu articular, de forma contínua e reflexiva, a ação pedagógica com um processo investigativo. Em simultâneo, possibilitou a análise sistemática das práticas educativas que deram lugar à introdução de ajustamentos fundamentados ao longo de todo o percurso. Todo o processo decorreu de acordo com os princípios inerentes à investigação em contexto educativo, assegurando o respeito pelos participantes e a sensibilidade do ambiente escolar.

Neste enquadramento, a investigação-ação foi implementada por se tratar de uma metodologia que permite investigar a prática enquanto se intervém sobre ela, com o objetivo de a melhorar. Alves e Azevedo (2010) e Máximo-Esteves (2008), salientam que esta abordagem é essencial para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que não se pode dissociar a ação, a reflexão e a transformação das práticas educativas. Assim, a natureza dinâmica e cíclica desta metodologia possibilitou que ao longo da PES fosse possível observar criticamente a intervenção, reconhecer necessidades emergentes e ajustar as estratégias de forma fundamentada, promovendo uma prática pedagógica mais criteriosa, intencional e responsiva às necessidades do grupo.

Esta compreensão é aprofundada por Oliveira e Cardoso (2009), que reforçam o carácter cíclico da investigação-ação, estruturado nas fases de planificação, ação, observação e reflexão. Este ciclo não deve ser entendido como linear, mas como um movimento em espiral, no qual cada etapa conduz a uma compreensão mais profunda da realidade educativa e abre novas possibilidades de intervenção. Deste modo, a investigação-ação ultrapassa a mera descrição da prática, procurando transformá-la e promovendo uma postura crítica e reflexiva por parte do professor-investigador.

Coerentemente com este enquadramento teórico-metodológico, a investigação-ação assumiu um papel central na presente investigação, uma vez que proporcionou a compreensão e a intervenção no desenvolvimento das competências sociais dos alunos, respeitando as dinâmicas do grupo/turma e as especificidades do contexto. Esta perspetiva fundamentou-se em Eliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), que concebeu a investigação-ação como um meio privilegiado para a melhoria da qualidade das práticas educativas, permitindo ao professor investigar a sua própria prática e modificar as suas ações de forma fundamentada. Ademais, Collins (2009) sublinhou a dimensão participativa desta metodologia, destacando que o envolvimento ativo dos intervenientes no processo constitui um elemento essencial. Assim, a mestranda adotou simultaneamente um papel interventivo e investigativo, analisando as interações sociais, os comportamentos e as atitudes dos alunos, bem como o impacto das estratégias pedagógicas implementadas.

Tendo em consideração o exposto, a problemática identificada no contexto educativo durante a PES e os objetivos definidos, decorrem da seguinte pergunta de partida: “De que forma a

implementação de estratégias de AC intencionalmente orientadas para a promoção das competências sociais contribuiu para o desenvolvimento social dos alunos de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB?”

Esta pergunta orientou todo o processo investigativo, permitindo organizar a intervenção pedagógica, selecionar as técnicas de recolha de dados e analisar o impacto das práticas implementadas no comportamento social dos alunos.

Neste processo, foram delineados objetivos específicos:

- Identificar as competências sociais evidenciadas pelos alunos no contexto de sala de aula, valorizando aspetos como a cooperação, colaboração, empatia, comunicação interpessoal e gestão de conflitos.
- Planificar e executar estratégias cooperativas que promovam o desenvolvimento dessas competências.
- Observar e analisar o progresso dos comportamentos sociais ao longo da intervenção.
- Analisar o contributo da AC para a qualidade das interações e do funcionamento grupal.

Dando continuidade a este enquadramento metodológico, a recolha de dados foi efetuada de forma metódica e contínua, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos adequados ao contexto educativo e à natureza qualitativa da investigação. Segundo Coutinho et al. (2009), a aplicação articulada de diversas técnicas fortalece o rigor e a credibilidade da investigação-ação, permitindo captar a complexidade dos fenómenos educativos. De acordo com Gonçalves et al. (2021), reforça-se ainda a importância da seriação das práticas reflexivas como elemento estruturante da investigação qualitativa na educação.

A recolha de dados assentou numa abordagem qualitativa, sustentada por uma fundamentação teórica que permite ultrapassar a visão de senso comum e orientar de forma rigorosa a escolha das metodologias de investigação. Tal como refere Amado (2014), “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e para a adequada escolha das metodologias de investigação” (p.17). Esta perspetiva reforça que a investigação qualitativa exige um enquadramento conceptual capaz de orientar a formulação dos problemas, a seleção dos instrumentos e a interpretação dos dados.

A utilização articulada de diferentes técnicas e instrumentos não constituiu apenas uma opção metodológica, mas um princípio estruturante da validade interpretativa. O autor sublinha que “a triangulação é uma estratégia de validação que resulta da combinação de múltiplas fontes, métodos ou perspectivas” (Amado, 2014, p. 17), permitindo captar a complexidade das interações sociais e reforçar a credibilidade da informação recolhida. Assim, a combinação de instrumentos como a observação participante, notas de campo, análise documental e registos produzidos no quotidiano escolar, enriqueceu o processo investigativo, assegurando uma triangulação rigorosa e coerente com os princípios da investigação qualitativa.

De forma articulada, apresentam-se seguidamente os instrumentos mobilizados.

A **observação direta e participante** constituiu a primeira etapa do processo investigativo e revelou-se essencial para compreender as interações sociais da turma. A mestranda concretizou uma observação participante, integrando-se no quotidiano da sala de aula e assumindo um papel ativo no contexto (Estrela, 2015). A observação foi igualmente metódica, orientada para a identificação de comportamentos sociais pertinentes, tais como a escuta ativa, comunicação adequada, ajuda e encorajamento.

As **notas de campo** permitiram registar acontecimentos significativos, comportamentos sociais observados e reflexões sobre a ação pedagógica. Este instrumento proporcionou uma análise contínua e contextualizada dos fenómenos educativos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) as notas de campo são “materiais empíricos [...] que descrevem momentos significativos da vida dos indivíduos” (p.17), possibilitando documentar as observações, interações, falas e impressões do investigador. Estes registos asseguraram a interpretação qualitativa dos dados recolhidos, captando a riqueza do quotidiano.

As **grelhas de observação** foram elaboradas com indicadores específicos das competências sociais em estudo, proporcionando uma recolha de dados mais objetiva e comparável ao longo do tempo. A construção das grelhas surgiu através dos princípios da observação sistemática, tal como é defendido por Lakatos e Marconi (2010), que destacam a importância de definir antecipadamente as variáveis e os indicadores a observar. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a observação sistemática “não tem planeamento prévio e muito menos controle de

variáveis a serem observadas” (p.30), obedecendo muitas vezes à memória do observador, gerando dessa forma registros inadequados. Por essa razão, optou-se pela observação sistemática, recorrendo a grelhas estruturadas com comportamentos previamente definidos, assegurando maior rigor e objetividade na recolha de dados. Portanto, cada competência social foi operacionalizada em comportamentos observáveis, creditando rigor e consistência na recolha de dados.

Os **registos visuais**, como fotografias e pequenos vídeos, foram utilizados como suporte documental, permitindo captar as interações naturais e os momentos de cooperação entre as crianças. Denzin e Lincoln (2006) citado por Guerra (2014) os materiais incluem os “visuais que descrevem momentos significativos, rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (p.15), possibilitando dessa forma captar dimensões não verbais das interações e complementares aos dados recolhidos por observação.

Os registos reflexivos, realizados após cada intervenção, permitiram à mestranda analisar criticamente a ação, identificar constrangimentos e ajustar estratégias de forma fundamentada.

As produções das crianças constituíram igualmente um instrumento importante de recolha de dados, na medida em que possibilitaram aceder às representações simbólicas e afetivas das experiências vivenciadas pelas várias crianças em contexto de sala de aula. De acordo com Sá, Costa e Moreira (2021), as produções infantis são instrumentos particularmente ricos na investigação em educação, pois revelam não apenas o nível de empenhamento dos participantes, mas também o impacto emocional, social e cognitivo das práticas pedagógicas.

A análise das grelhas de observação aplicadas ao longo da intervenção permitiu identificar uma evolução gradual nas competências sociais dos alunos, sobretudo ao nível da cooperação, da comunicação adequada e da participação nas atividades propostas. No início da intervenção, verificaram-se dificuldades na organização dos grupos, nomeadamente na distribuição equilibrada dos papéis, na escuta ativa e na gestão de conflitos. Contudo, à medida que as atividades foram decorrendo, especialmente as dinâmicas cooperativas como a folha giratória, a construção de narrativas em grupo e as tarefas de expressão dramática, observou-se uma

melhoria consistente na capacidade dos alunos para colaborar, apoiar os colegas e manter o foco na tarefa.

As grelhas revelaram também que alguns alunos apresentaram progressos mais rápidos quando integrados em grupos heterogêneos, enquanto outros beneficiariam de uma reorganização dos pares, de modo a permitir observar como se ajustam a diferentes dinâmicas sociais. Esta necessidade de reorganização dos grupos surge como um dado relevante da investigação, uma vez que possibilitaria compreender melhor a forma como cada aluno se posiciona, participa e contribui em contextos cooperativos distintos. Assim, apesar das melhorias verificadas, considera-se que uma redistribuição estratégica dos elementos dos grupos seria essencial para aprofundar a análise das interações sociais e para promover um desenvolvimento mais equilibrado das competências observadas.

Todo o processo decorreu de acordo com os princípios éticos inerentes à investigação em contexto educativo, garantindo o respeito pelos participantes e a sensibilidade do ambiente escolar. Para tal, foi solicitada autorização formal à instituição cooperante e obtido o consentimento informado dos encarregados de educação e assentimento das crianças/alunos, garantindo que todos os intervenientes estavam devidamente esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo. O anonimato e a confidencialidade foram salvaguardados através da omissão de nomes próprios, em conformidade com os princípios de autenticidade, transparência e responsabilidade relacional, defendidos por Herr e Anderson (2005, citados por Caetano, 2019). A mestranda adotou uma postura ética de respeito e sensibilidade, assegurando que a participação das crianças decorreu de forma segura, voluntária e sem interferir negativamente no seu percurso escolar.

Em suma, a metodologia adotada possibilitou uma articulação coerente entre a investigação e a prática pedagógica, assegurando o rigor científico, a reflexão crítica e o cumprimento dos princípios éticos, elementos basilares num relatório de estágio de mestrado. A investigação-ação revelou-se, assim, um caminho desafiante e profícuo para compreender e promover o desenvolvimento das competências sociais das crianças, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais cooperativo, inclusivo e significativo.

C.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a compreensão e a articulação dos referenciais teóricos e normativos que enquadram a prática pedagógica (cf. Dimensão A), bem como o conhecimento das características e especificidades do grupo com o qual se intervém (cf. Dimensão B). Nesse sentido esta subdimensão apresenta as ações pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB e EPE recorrendo a uma descrição acompanhada de reflexão crítica, na qual se evidencia a relação entre a fundamentação teórica e a prática educativa. Importa referir que atendendo à diversidade de intervenções realizadas procedeu-se à seleção de algumas ações, visto que não seria exequível a análise aprofundada de todas no âmbito deste trabalho.

C.2.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As ações educativas implementadas no contexto do 1.º CEB decorrem ao longo de várias semanas e assentaram num processo sistemático de observação, planeamento, intervenção e reflexão. Este percurso teve como finalidade o desenvolvimento de competências profissionais sustentadas numa prática pedagógica consciente, reflexiva e fundamentada, promotora de uma participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. A interação pedagógica estabelecida entre as crianças, o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional assumiram um papel central na construção progressiva da identidade profissional enquanto futura docente, valorizando a partilha de experiências, saberes e reflexões.

Os momentos de colaboração e diálogo permitiram uma planificação intencional e ajustada, orientada para a implementação de práticas educativas significativas, inclusivas e contextualizadas, tendo em conta as características da turma do 4.º ano de escolaridade. Neste âmbito, o período inicial de observação revelou-se fundamental para a identificação dos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos, constituindo-se como suporte essencial à definição das estratégias pedagógicas adotadas (cf. Dimensão B). A observação entendida como um instrumento estruturante da ação educativa, possibilitou a elaboração de planificações

flexíveis e abertas à reformulação, favorecendo a adequação das estratégias às dinâmicas da turma e à diversidade dos ritmos de aprendizagem (Alarção, 2001).

De igual modo a observação contínua permitiu ajustar o processo de ensino e aprendizagem às especificidades de cada aluno, mobilizando recursos e metodologias que promovessem a participação ativa e o sucesso educativo de todos. Esta perspetiva encontra respaldo nos princípios da educação inclusiva consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019) que defende a criação de respostas educativas que valorizem a diversidade e assegurem oportunidades de aprendizagem equitativas no contexto escolar. Assim as atividades e os materiais pedagógicos foram concebidos e adaptados com o intuito de garantir o envolvimento efetivo de todas as crianças, respeitando as suas características individuais e promovendo a AC (Tomlinson, 2014).

Por sua vez, os documentos orientadores do sistema educativo constituíram um papel essencial para a prática pedagógica, incentivando a articulação curricular e o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares. Esta perspetiva contribui para uma visão integrada do currículo, superando a fragmentação disciplinar e favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas (Roldão, 2003). Desta maneira, a presente subdimensão apresenta uma análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB sustentada nos referenciais teóricos abordados na dimensão A e articulada com a caracterização do contexto educativo e dos seus intervenientes (cf. Dimensão B), bem como a integração da metodologia de Investigação-Ação na prática pedagógica (cf. Dimensão C).

A intervenção pedagógica teve início na segunda semana de estágio, momento a partir do qual a prática educativa passou a ser assumida de forma alternada entre os elementos da díade pedagógica. Neste período, iniciou-se a conceção e implementação de Unidades de Aprendizagem (UA) nas quais as atividades foram desenvolvidas de forma progressiva, permitindo a cada mestranda assumir a condução da ação educativa de modo autónomo, sem descurar o trabalho colaborativo inerente à prática profissional docente.

As planificações das UA foram concebidas de forma articulada, envolvendo a colaboração entre díade pedagógica, os alunos, a professora cooperante e a supervisora institucional, o que

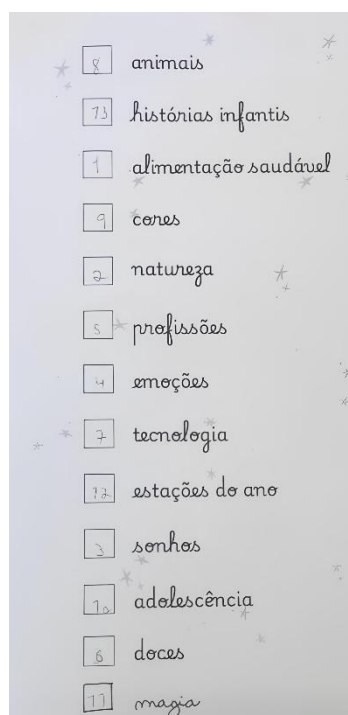
possibilitou a construção de propostas educativas contextualizadas e ajustadas à realidade da turma. Estas UA apresentaram uma organização coerente e intencional, assegurando a existência de um fio condutor entre as tarefas propostas e promovendo a articulação entre as diferentes áreas curriculares, favorecendo aprendizagens significativas (Pacheco, 2011).

Desta forma, evidenciou-se a relevância da construção das UA como instrumento central da intervenção pedagógica, já que permitiram organizar os conteúdos de forma estruturada e articulada, facilitando a sua exploração pelos alunos e promovendo a relação entre o cotidiano e o processo de ensino e aprendizagem (Freschi e Ramos, 2009). Inicialmente, a díade identificou os interesses e temas de trabalho que poderiam ser explorados com a turma, posteriormente, os próprios alunos enumeraram de 1 a 12, as temáticas que mais desejavam desenvolver, registando os resultados numa folha (Ver Figura 2), permitindo que as atividades fossem significativas e simultaneamente promovessem o desenvolvimento das competências sociais, nomeadamente a cooperação, o respeito mútuo e a participação ativa em grupo. As planificações foram discutidas com a professora cooperante, garantindo alinhamento com o contexto da turma e implementadas de forma gradual e alternada entre os elementos da díade, permitindo autonomia e colaboração. Procurou-se assegurar que as UA mantivessem um fio condutor coerente, não apenas entre tarefas de cada unidade, mas também entre diferentes unidades desenvolvidas ao longo das 12 semanas, garantindo flexibilidade e integração de diferentes áreas do conhecimento (Diogo, 2010; Vasconcelos, 2012). As atividades foram planeadas de modo a responder a questão-problema que incluíam tanto desafios de aprendizagem como contextos de interação social, permitindo aos alunos refletir e tomar decisões ao longo da execução das propostas pedagógicas. Por exemplo, na primeira UA, os alunos exploraram um tema de interesse comum através de atividades coletivas que incentivaram a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. Deste modo, a intervenção contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a cooperação, a comunicação, a resolução de conflitos e a participação ativa em grupo, em consonância com a MTP e outras metodologias ativas utilizadas (cf. Dimensão A)

Aquando da planificação das UA, a díade procurou fundamentar as propostas pedagógicas nos interesses manifestados pelos alunos de 4.º ano de escolaridade, entendendo-os como ponto de partida para construção das aprendizagens e para o desenvolvimento das competências sociais. Esta opção pedagógica encontra suporte em Vasconcelos (2012), ao defender que a participação ativa das crianças na definição das temáticas de trabalho favorece o envolvimento, a motivação e a construção de aprendizagens significativas. Assim, foi adotada uma organização semanal das atividades em que cada semana era orientada por uma temática consensual, previamente dialogada e acordada entre a díade e a professora cooperante, incluindo a definição das atividades a realizar e dos recursos a utilizar, nomeadamente livros e histórias exploradas no início das aulas. Ao longo desse processo foram sendo introduzidos elementos indutores da temática, que seria desenvolvida despertando a curiosidade dos alunos e a promover momentos de antecipação e partilha, sendo frequente que tentassem prever o tema antes do início de cada aula, o que contribui para o desenvolvimento da comunicação, da cooperação e do respeito pelas ideias dos outros (Johnson e Johnson, 2014).

Figura 2

Registo das temáticas de interesse da turma, enumeradas pelos alunos para orientar o planeamento da UA



Esta abordagem permitiu ainda a adaptação dos conteúdos curriculares às temáticas emergentes, de forma integrada e flexível, promovendo a articulação entre diferentes áreas do

conhecimento em consonância com os princípios da flexibilidade curricular previstos no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), que defende a organização do currículo a partir de contextos significativos e das necessidades dos alunos. Deste modo, assegurou-se uma articulação curricular coerente, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, bem como o desenvolvimento das competências sociais, nomeadamente a comunicação, a cooperação, a tomada de decisões em grupo e a resolução de conflitos em alinhamento com o PASEO (2017).

Considerando a diversidade de atividades desenvolvidas ao longo das UA, tornou-se inviável proceder à análise de todas no presente relatório. Assim, foram selecionadas algumas propostas que se revelaram particularmente significativas para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos do 4.º ano, nomeadamente ao nível da cooperação, da comunicação, da resolução de conflitos e da participação ativa em grupo. A seleção das mesmas teve em conta a sua representatividade face aos objetivos do projeto de I-A, bem como o envolvimento e as interações sociais observadas durante a sua implementação.

A atividade iniciou-se com uma abordagem narrativa através da apresentação da obra "O lobo que queria mudar de cor" da autora Orianne Lallemand e Éléonore Thuillier, utilizada como elemento motivador e contextualizado da temática da adolescência. A exploração da narrativa permitiu estabelecer uma ligação direta entre as vivências da personagem e as mudanças características desta fase do desenvolvimento, despertando o interesse dos alunos e favorecendo a participação ativa deste início da aula. A leitura da obra funcionou assim como ponto de partida para articulação entre conteúdos curriculares de português e a reflexão sobre emoções, identidade e a diferença, em consonância com as AE de 4.º ano (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018).

Após a exploração inicial da narrativa, os alunos foram organizados em grupos cooperativos, aos quais se distribuíram adjetivos retirados do texto apresentados no grau normal. Esta organização teve como objetivo promover o diálogo, a negociação de significados e a ajuda entre pares, permitindo que os alunos discutissem o valor semântico e a conotação dos adjetivos antes de procederem à sua transformação nos graus comparativo e superlativo. De acordo com as AE de Português, esta atividade possibilitou a consolidação de conteúdos relacionados com o

funcionamento da língua, nomeadamente a identificação e transformação dos graus dos adjetivos (Direção-Geral da Educação 2018).

Durante a realização da tarefa, observou-se um elevado envolvimento dos alunos que demonstraram entusiasmo, iniciativa e disponibilidade para apoiar os colegas com maiores dificuldades, sem necessidade de intervenção constante da professora estagiária. Tal dinâmica evidencia a eficácia do trabalho cooperativo na promoção da cooperação da comunicação e do respeito mútuo, conforme defendido por Slavin (1995), ao afirmar que a AC favorece o sucesso académico e simultaneamente promove competências sociais, através da interdependência positiva, da responsabilidade individual e da interação estruturada entre os alunos.

O momento da partilha e justificação das respostas através da colocação dos cartões no "termómetro dos Adjetivos" reforçou a participação ativa e a confiança na comunicação oral, permitindo que os alunos explicassem os seus raciocínios e aceitassem diferentes níveis de explicação por parte dos colegas. Segundo Vygotsky (1978) a interação social constitui um elemento central no processo de aprendizagem, sendo através da linguagem e da colaboração que os alunos constroem e aprofundam o conhecimento. Assim, esta atividade evidenciou que a integração de estratégias cooperativas aliadas a uma temática significativa para os alunos, contribui simultaneamente para a consolidação dos conteúdos curriculares e para o desenvolvimento das competências sociais, nomeadamente a cooperação, a escuta ativa e a participação ativa em grupo (Ver Figura 3).

Figura 3

Fases da atividade cooperativa e competências sociais



Apesar dos resultados positivos observados ao nível do envolvimento e da interação entre os alunos, a implementação desta atividade apresentou algumas limitações que importa considerar. O tempo disponível revelou-se um fator condicionante, uma vez que o elevado entusiasmo e a participação ativa dos alunos prolongaram os momentos de discussão dentro do grupo e de partilha coletiva, limitando a possibilidade de aprofundar algumas reflexões relacionadas com a temática da adolescência. Além disso, verificaram-se diferenças no ritmo de trabalho entre os grupos, o que exigiu uma gestão cuidada do tempo e da atenção por parte da professora estagiária, de forma a garantir que todos os alunos concluíssem as tarefas propostas.

A atividade iniciou-se com a exploração da obra "O que é o amor, Minimoni" de Rocio Bonilla, apresentada através de um fantoche construído previamente pela díade, utilizado como recurso motivador e mediador da interação com os alunos. A presença do fantoche permitiu estabelecer uma ligação afetiva e simbólica com a temática, favorecendo o interesse e a participação ativa da turma desde o início da aula, em consonância com Moreira (2020), que defende que recursos simbólicos e manipulativos estimulam o envolvimento e a aprendizagem significativa. A intervenção foi conduzida pela professora estagiária, com coadjuvação pontual da professora cooperante, garantindo apoio na gestão da turma e reforçando a segurança e eficácia das estratégias de ensino cooperativo (Roldão, 2007).

Após a exploração inicial, a turma foi organizada em grupos cooperativos de quatro elementos e foram distribuídos cartões com palavras da narrativa. Os alunos colaboraram na leitura de frases selecionadas, deslocando-se ao quadro sempre que possuíam a palavra correspondente, colocando-a no círculo da respetiva classe gramatical (nome, verbo, adjetivo) (Ver Figura 4). Esta atividade promoveu o diálogo, a negociação de significados e ajuda entre pares, favorecendo a consolidação de conteúdos de português de acordo com as AE de 4.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018).

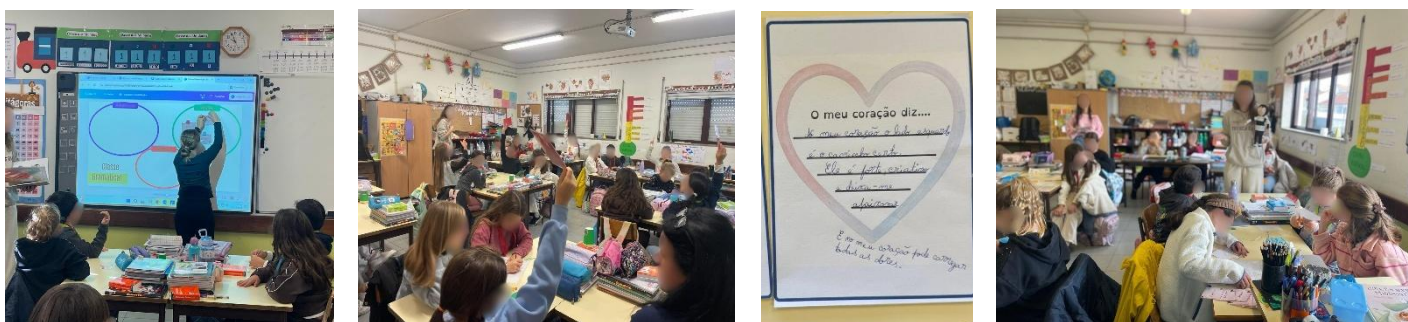
Seguiu-se o método de AC "Verdade ou Mentira" (Lopes e Silva, 2022; Moreira, 2020) na qual cada grupo dispunha de uma caderneta e de um conjunto de autocolantes correspondentes às afirmações apresentadas. Após a leitura de cada item, os grupos tinham aproximadamente cinco minutos para discutir e decidir de forma consensual se cada afirmação era verdadeira ou falsa, garantindo a participação de todos os elementos. Sempre que o grupo acertava uma resposta,

colocava um autocolante na caderneta, representando visualmente o progresso coletivo do grupo, caso a resposta estivesse errada, não adicionava o autocolante, permitindo identificar facilmente quais os itens que necessitam de uma revisão ou clarificação. Esta organização incentivou a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a interação estruturada, reforçando competências sociais como cooperação, comunicação, respeito mútuo e tomada de decisão coletiva, em linha com os princípios do ensino cooperativo (Johnson e Johnson, 2014; Slavin, 1995).

Posteriormente, os grupos elaboraram frases relacionadas com a temática do amor, selecionaram a frase preferida e os alunos completaram individualmente a expressão “O meu coração diz...”, promovendo criatividade, expressão pessoal e reflexão emocional. A atividade concluiu-se com a partilha coletiva das produções e uma breve reflexão orientada pelo fantoche, que permitiu aos alunos verbalizar aprendizagens, sentimentos e conexões com conhecimentos prévios.

Figura 4

Registos da atividade de aprendizagem cooperativa desenvolvida a partir da obra “O que é o amor, Minimoni?”



Tal como o sucedido na atividade anterior, apesar do elevado entusiasmo e envolvimento, a mesma apresentou algumas limitações. O tempo disponível revelou-se uma vez mais, insuficiente, uma vez que as discussões dentro do grupo e a partilha coletiva prolongaram-se, dificultando o aprofundamento de reflexões sobre a temática. Adicionalmente, verificaram-se diferenças no ritmo de trabalho entre os grupos, exigindo uma gestão cuidadosa por parte da professora estagiária. Face às limitações identificadas, em futuras sessões é recomendável a preparação de materiais de apoio previamente estruturados, a monitorização do tempo de forma mais rigorosa e a valorização sistemática das contribuições de todos os alunos. Esta abordagem

está em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), reforçado na Portaria 223-A/2018 (2018), e com as AE do 4.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018), que promovem estratégias pedagógicas significativas e o desenvolvimento integral dos alunos.

No que concerne à 10.ª semana de intervenção, foi realizada uma aula de Educação Artística centrada na expressão dramática, subordinada à temática “As Profissões” com o objetivo de explorar o teatro enquanto forma de expressão, comunicação e criação coletiva. Esta sessão evidenciou uma articulação intencional com a área de Português, uma vez que os textos dramáticos utilizados foram previamente produzidos pelos alunos na aula anterior, garantindo continuidade e significado às aprendizagens.

A aula iniciou-se com uma explicitação clara dos procedimentos e objetivos da atividade, orientada pela professora estagiária. Foi comunicado aos alunos que cada grupo iria dramatizar o texto previamente elaborado na aula de Português, podendo recorrer aos materiais disponíveis na sala para a criação de cenários e adereços simbólicos. Foi igualmente salientada a importância de cada grupo planejar coletivamente a encenação, definindo as ações, os movimentos e os papéis de cada elemento, através do diálogo e da negociação de ideias.

Neste momento inicial, reforçou-se que, sempre que surgissem dificuldades na tomada de decisões ou na resolução de desacordos os alunos deveriam recorrer ao apoio de um adulto, promovendo uma gestão construtiva de conflitos. Paralelamente foi garantida a disponibilidade da professora estagiária e da professora cooperante para apoiar os grupos sempre que solicitado, assumindo um papel de mediação e orientação, sem interferir excessivamente no processo criativo. De acordo com Moreira (2020), este tipo de acompanhamento favorece a autonomia dos alunos, enquanto assegura um clima de segurança e confiança durante as atividades expressivas.

Os alunos foram informados de que dispunham de aproximadamente 15 minutos para ensaiar as suas dramatizações, devendo após esse período apresentar à turma a encenação do texto produzido, transformando a linguagem escrita em linguagem dramática (Ver Figura 5). Esta organização temporal contribuiu para o desenvolvimento de competências como o planeamento, a autorregulação e a responsabilidade coletiva, aspetos fundamentais no trabalho cooperativo (Lopes e Silva, 2022).

A estrutura da atividade e o papel atribuído aos alunos enquanto agentes ativos da dramatização vão ao encontro da perspectiva socioconstrutivista, segundo a qual a aprendizagem constrói-se através da interação social, da cooperação e da ação significativa sobre os conteúdos (Vygotsky, 1978). Assim a dramatização constituiu um contexto privilegiado para integrar aprendizagens curriculares, competências sociais e expressão criativa, em consonância com as AE de Educação Artística e de Português (Direção-Geral da Educação, 2018).

Figura 5

Criação dramática: texto, adereços e dramatizações



Apesar do elevado envolvimento, criatividade e cooperação demonstrados pelos alunos, a atividade de dramatização apresentou algumas limitações, sobretudo ao nível do tempo disponível para o ensaio, que se revelou reduzido face ao entusiasmo e à necessidade de aprofundar a expressividade vocal e corporal. Verificaram-se ainda diferenças no grau de autonomia entre os grupos, o que exigiu apoio pontual da professora estagiária na gestão de desacordos e na tomada de decisões coletivas. Ainda assim, estas situações constituíram oportunidades de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências sociais como o diálogo, a negociação e a resolução de conflitos, fundamentais em contextos de trabalho cooperativo (Lopes e Silva, 2022).

C.2.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EPE

A experiência da PES em EPE revelou-se fundamental para a formação da mestranda, uma vez que permitiu contactar diretamente com a realidade educativa. Através de uma observação ativa e sistemática foi possível conhecer as características do grupo, compreender a gestão do ambiente

educativo e analisar as relações estabelecidas no contexto pedagógico. Este processo contribuiu igualmente para reconhecer as necessidades e potencialidades das crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e favorecendo um desenvolvimento global e equilibrado.

A prática educativa desenvolvida assentou na articulação de conhecimentos científicos, pedagógicos e normativos, apoiando-se em documentos orientadores como as OCEPE, o PASEO, o Planear e Avaliar na EPE e o PE do Agrupamento de Escolas. A observação contínua do grupo permitiu construir planificações semanais flexíveis, ajustadas às necessidades e interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas através da cooperação, da experimentação e da reflexão.

Atendendo à impossibilidade de descrever todas as experiências educativas realizadas ao longo da PES, apresenta-se nesta subdimensão o projeto previamente identificado no início do relatório de estágio, por se tratar de uma experiência pedagógica particularmente representativa. A escolha deste projeto fundamentou-se nos interesses, necessidades e sugestões das crianças, valorizando igualmente situações emergentes do quotidiano educativo e orientado grande parte da intervenção desenvolvida.

A primeira atividade vivenciada durante a PES, planeada pela orientadora cooperante, esteve relacionada com o projeto Erasmus, intitulado *Seeds wil grow* que envolvia várias escolas do Agrupamento e escolas da Grécia, Itália e Irlanda. No âmbito deste projeto, as crianças tiveram a oportunidade de organizar e explorar um espaço destinado às suas descobertas e experiências. Foi durante esta exploração que o grupo descobriu pequenos insetos e invertebrados na horta (minhocas, da conta, ...), tendo nascido logo ali um interesse especial pelas minhocas, o que viria a dar a origem ao projeto que se desenvolveu ao longo da intervenção.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011, p. 80), o “projeto é um contexto que permite às crianças fazer escolhas sobre o seu desenvolvimento e que possibilita continuidade e interatividades nas experiências”. Assim, o desenvolvimento deste projeto permitiu valorizar os interesses das crianças e promover aprendizagens significativas através da exploração ativa do meio envolvente.

Numa fase inicial do projeto, realizou-se o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças através da questão orientadora “O que já sabemos sobre as minhocas?” A partir desta questão sugerida, verificou-se diversas partilhas por parte das crianças, nomeadamente: “Elas comem folhas”, “Elas gostam do calor” e “Elas têm língua”, entre outras ideias relacionadas com as características e hábitos das minhocas. Este momento permitiu valorizar os saberes já existentes no grupo, promovendo o diálogo, a partilha de opiniões e a participação ativa das crianças no desenvolvimento do projeto. De acordo com Vasconcelos et al. (1998) “partilham-se os saberes que já possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” partindo-se do conhecimento que a criança possui até ao momento “conhecimento base (...) sobre o assunto: o que sabemos” (p.14) (Ver Figura 6).

Figura 6

Registos do levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre as minhocas, evidenciando a construção inicial do “o que já sabemos”



Neste sentido, a questão orientadora revelou-se fundamental para compreender as conceções iniciais das crianças e identificar os seus interesses relativamente ao tema. Esta prática articulou-se igualmente com as OCEPE, quando estas referem que o educador “parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Além disso, as OCEPE reconhecem que “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Posteriormente, procurou-se aprofundar o interesse demonstrando pelo grupo através da questão “O que queremos descobrir?”, onde surgiram algumas questões diferentes como “Como é que a minhoca tem bebés?”, “Quero saber se as minhocas dormem”, entre outras. A partir desta reflexão, as crianças formularam diferentes questões e curiosidades acerca das minhocas,

demonstrando o interesse em conhecer o seu habitat, alimentação e modo de vida. Nesta fase “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” Vasconcelos et al. (1998, p.14) (Ver Figura 7).

Figura 7

Registos da formulação das questões de investigação pelas crianças, evidenciando a construção coletiva do “o que queremos descobrir”



Esta etapa relacionou-se igualmente com a área do Conhecimento do Mundo, uma vez que as OCEPE defendem que a criança deve “adotar uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.88). Simultaneamente, é referido que “garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Passou-se à fase, seguinte com a planificação das atividades com o grupo através da questão “O que queremos fazer?”. A partir desta questão, foi realizado o registo daquilo que queriam elaborar como por exemplo, “Construir um hotel para a minhoca gigante”, “Observar o crescimento das minhocas”, “Observar as minhocas a comer. Se a minhoca tem boca”. Este momento permitiu envolver as crianças na tomada de decisões, na organização das tarefas e na definição de estratégias a desenvolver ao longo do projeto. De acordo com Vasconcelos et al. (1998, p.15) nesta fase “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?” (Ver Figura 8).

Figura 8

Registos da planificação das atividades realizada pelas crianças, evidenciando a construção coletiva do “o que queremos fazer?”



Esta prática articulou-se ainda com as OCEPE, quando referem que “observar, registrar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas” desenvolvidas “com a participação de todos os intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14). Neste sentido, procurou-se proporcionar às crianças oportunidades de participação ativa e de tomada de decisão ao longo do desenvolvimento do projeto.

De modo a aprofundar os conhecimentos das crianças relativamente às minhocas, procedeu-se à exploração da história *O hotel das minhocas encarnadas*, de Sílvia Brito. A utilização desta narrativa constitui uma estratégia pedagógica significativa, uma vez que permitiu articular diferentes dimensões da Educação Pré-Escolar, nomeadamente a literacia, a educação ambiental, o desenvolvimento socioemocional e a cidadania.

A escolha da história surgiu a partir do interesse manifestado pelo grupo relativamente às minhocas, procurando valorizar as curiosidades e os conhecimentos prévios das crianças. Neste sentido, as OCEPE referem que o educador “parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Simultaneamente, reconhecem que “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Durante o momento de exploração da narrativa, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo, colocando diversas questões relacionadas com o modo de vida das minhocas, tais como: “O que comem?”, “Vivem na terra escura ou clara?” e “Como nascem os bebés?”. Estas questões permitiram aprofundar o projeto e promover momentos de diálogo, reflexão e investigação, indo ao encontro da Área do Conhecimento do Mundo, que defende que a criança deve “adotar uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Além disso, a história possibilitou abordar conteúdos relacionados com a educação ambiental, nomeadamente a decomposição da matéria orgânica, a produção de húmus e a importância das minhocas para a fertilidade do solo. De acordo com o Referencial de Ambiental para a Sustentabilidade (REAS), é fundamental que as crianças “utilizem o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente” (Câmara et al., 2018, p.5). Neste sentido, a narrativa

relevou-se um recurso facilitador da compreensão de fenómenos ecológicos complexos através da linguagem acessível e significativa para as crianças.

Paralelamente, a exploração da história contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de respeito e cuidado pelos seres vivos, promovendo valores associados à sustentabilidade e à cidadania ambiental. Câmara et al. (2018, p.5) destacam igualmente a importância da promoção de “atitudes e valores” conducentes a comportamentos ambientalmente responsáveis. Também a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania (ENEC, 2025) defende que a educação deve proporcionar “conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que lhes permitiram contribuir para um mundo ambiental e social sustentável” (DGE, 2025, p. 4).

A articulação entre a leitura da história, a observação direta das minhocas e a construção do vermicompostor permitiu transformar a narrativa em experiências concretas e significativas para o grupo, promovendo “situações reais de vivência plena de cidadania” (DGE, 2025, p.8).

Por outro lado, a leitura do livro revelou-se igualmente promotora do desenvolvimento socioemocional das crianças. Segundo Ferreira e Silva (sd, p.1), “a literatura infantil tem um impacto positivo (...) no desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, nomeadamente na empatia”. Através da narrativa e do diálogo estabelecido em torno da história, as crianças demonstraram comportamentos de cuidado, proteção e respeito pelas minhocas, compreendendo progressivamente a importância destes seres vivos para o equilíbrio do ecossistema. Com o intuito de dar continuidade ao projeto das minhocas, procedeu-se à construção do minhocário, atividade que se revelou particularmente significativa.

Numa fase inicial, foi elaborado em grande grupo, um roteiro para a construção do minhocário, no qual as crianças participaram ativamente através de desenhos, registos escritos e sugestões relativamente às diferentes etapas do processo. Esta participação permitiu valorizar os conhecimentos prévios e as ideias das crianças, indo ao encontro do que defendem as OCEPE ao referirem que o educador “parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Paralelamente, promoveu-se o direito de participação das crianças, uma vez que “a criança tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

A elaboração do roteiro constitui igualmente um importante momento de planificação e organização da atividade, permitindo às crianças antecipar procedimentos, selecionar materiais e compreender as diferentes etapas da atividade. Deste modo, importa referir que “observar, registar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas” (Cardona et al., 2021, p.14), assumindo-se a planificação como um processo flexível, participado e intencional. O roteiro funcionou, assim, como um documento orientador da ação, possibilitando às crianças acompanhar e monitorizar a atividade (Figura 9).

Seguidamente, foram disponibilizados diversos materiais necessários à construção do minhocário, nomeadamente garrações de água, terra, areia, folhas, gravilha, resíduos orgânicos e minhocas. As crianças organizaram-se em pequenos grupos, identificados através de símbolos (frutos), estratégia que facilitou a gestão da atividade e promoveu a autonomia, a cooperação e a participação de todas as crianças. Esta abordagem encontra-se em consonância com as OCEPE, quando defendem que o ambiente educativo deve ser “rico e estimulante, permitindo à criança tomar decisões, resolver problemas e desenvolver autonomia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.23).

Ao longo da construção do minhocário, as crianças tiveram oportunidade de explorar ativamente diferentes materiais, compreender o papel das minhocas na decomposição da matéria orgânica e reconhecer a importância destes seres vivos para a fertilização do solo. Deste modo, a atividade constitui uma experiência significativa de educação ambiental para a sustentabilidade, articulando-se com REAS, que sublinha a necessidade de promover “valores, atitudes e comportamentos coerentes com a proteção da natureza” (DGE, 2018, p.5). Também Oliveira (2022, p. V) refere que a educação ambiental na infância deve “favorecer oportunidades de exploração ativa do meio ambiente”, valorizando experiências concretas e significativas (Figura 9).

Figura 9

Registos da construção coletiva do roteiro de procedimentos e da elaboração do minhocário pelas crianças



Importa ainda destacar que a investigação recente sobre a vermicompostagem em contexto educativo reforça a pertinência deste tipo de práticas. Wojciechowki e Souza (2024, p.2) referem que a vermicompostagem “estimula a autonomia dos estudantes e o entendimento do processo de transformação de resíduos orgânicos em adubo”, aspeto que se verificou ao longo da atividade desenvolvida com o grupo.

Num momento posterior, as crianças deslocaram-se ao exterior para procurar minhocas, contando com a colaboração dos alunos de 1.ºCEB. Esta interação revelou-se particularmente enriquecedora, promovendo relações de cooperação, entreaajuda, partilha e responsabilidade entre crianças de diferentes níveis de ensino. Neste âmbito, a ENEC (2025, p.8) destaca a importância da participação da comunidade educativa e da promoção da “cooperação e participação ativa” no desenvolvimento da cidadania. Paralelamente, esta colaboração com os alunos mais velhos contribui para o desenvolvimento de valores associados ao respeito mútuo e à solidariedade, integrando a dimensão dos Direitos Humanos defendida pela ENEC (2025, p.4).

Para além das aprendizagens científicas e ambientais, a atividade promoveu igualmente o desenvolvimento de competências socioemocionais, através da negociação de ideias, da partilha de tarefas e da cooperação entre pares. Tal como refere Petit (1999, p.37), “as histórias e experiências partilhadas ajudam-nos a compreender melhor os outros”, favorecendo o desenvolvimento da empatia e das relações interpessoais. Também Riquelme e Munita (2017) defendem que a interação em torno de tarefas comuns promove a compreensão das emoções e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

No final da atividade, procedeu-se à avaliação através do método de AC “3-2-1” (Lopes e Silva, 2020), permitindo às crianças refletirem acerca da experiência vivenciada e expressarem as suas opiniões relativamente à atividade realizada. Este tipo de avaliação formativa encontra-se em consonância com o documento Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar, que defende que a avaliação deve assumir-se como “um processo contínuo, reflexivo e participado” (Cardona et al., 2021, p.11).

Relativamente às respostas das crianças, algumas referiram ter gostado de “apanhar as minhocas”, “colocar terra” e “colocar as minhocas na terra”, enquanto outra mencionou que “não

gostou de tocar as minhocas porque não gosta de minhocas”. Uma das crianças destacou ainda que “foi uma atividade incrível, construir o complexo hoteleiro”. Estas respostas evidenciaram o envolvimento cognitivo e emocional das crianças ao longo da atividade, demonstrando que a aprendizagem ocorreu de forma significativa, participada e prazerosa. Neste sentido, as OCEPE referem que as experiências educativas devem promover “prazer, concentração e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12).

De forma global, a construção do minhocário constituiu uma experiência educativa rica e significativa, na medida em que possibilitou a articulação de aprendizagens científicas, ambientais, sociais e emocionais, promovendo simultaneamente a sustentabilidade ambiental, a participação democrática, a tomada de decisões, a responsabilidade social e a cooperação entre pares, em consonância com os princípios defendidos pelas OCEPE, pela ENEC e pelo REAS.

Na sequência do desenvolvimento do projeto foi solicitada às crianças que trouxessem de casa curiosidades sobre as minhocas, em colaboração com as respetivas famílias, o que constituiu uma prática pedagógica significativa e intencional, alinhada com os princípios orientadores da EPE e com os documentos curriculares nacionais. A participação das famílias permitiu ampliar o conhecimento do grupo, diversificar as fontes de informação e fortalecer a articulação entre contexto familiar e o contexto educativo. Como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar (...) complementar da educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (Lei n.º 5/97, 1997, p.16). De acordo com Ganhão (2022, p.4), a relação escola e família é importante, salientando que “a participação das famílias é crucial na melhoria das relações e do ambiente escolar/social”. Por isso, o convite dirigido às famílias para colaborarem na recolha de curiosidades permitiu estabelecer uma verdadeira parceria educativa, valorizando os conhecimentos construídos no contexto familiar e integrando-os nas dinâmicas da sala.

As OCEPE defendem igualmente esta articulação entre contextos, referindo que o educador deve “estabelecer relações próximas com o meio familiar, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). A atividade possibilitou concretizar este princípio, uma vez que as crianças trouxeram informações pesquisadas em conjunto com as famílias, partilharam descobertas e contribuíram para a construção coletiva do conhecimento do grupo. Esta prática reconhece a criança enquanto sujeito ativo da

aprendizagem, considerando que “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Simultaneamente, promoveu o desenvolvimento de “uma atitude de questionamento e de uma procura de saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.88), aproximando as crianças de processos de observação, pesquisa e investigação próprios da metodologia científica.

A diversidade e riqueza das curiosidades apresentadas, algumas desconhecidas até pelos adultos, evidenciaram o potencial educativo desta articulação entre escola e família. As crianças não se limitam à transmissão de informação, tendo também representado graficamente as curiosidades recolhidas, reinterpretando-as através do desenho, da oralidade e da explicação aos colegas. Este processo mobilizou diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, indo ao encontro do princípio das OCEPE segundo o qual “as diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). A atividade promoveu, assim, o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão plástica, do pensamento científico e da organização da informação, permitindo aprendizagens articuladas e contextualizadas. Paralelamente, proporcionou situações reais e funcionais de contacto com a linguagem escrita, em conformidade com a perspectiva das OCEPE de que deve emergir através de “situações reais e funcionais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.64).

A atividade adquiriu ainda maior relevância quando uma das crianças trouxe uma história relacionada com minhocas, que serviu de ponto de partida para que o grupo decidisse dar continuidade à narrativa, explorando o ciclo de vida da minhoca. Este episódio evidencia a importância da literatura infantil enquanto um recurso pedagógico promotor da imaginação, da linguagem e da construção do conhecimento. Abramovich (1989) afirma que “ouvir muitas histórias é importante para a formação de qualquer criança” (p.16), enquanto Coelho (2002) refere que “a história é importante alimento da imaginação” (p.12). A continuidade espontânea da narrativa permitiu articular ficção e conhecimento científico, favorecendo a compreensão do ciclo de vida da minhoca através de um processo significativo e participativo. Simultaneamente, promoveu competências de linguagem oral, reconto, criatividade e construção coletiva de sentido, demonstrando potencial da literatura infantil na integração entre a imaginação e aprendizagem científica.

Neste contexto de partilha e curiosidade surgiu também a criação da função de “repórter fotográfico da sala”, estratégia que possibilitou às crianças assumir um papel ativo na documentação e comunicação das experiências vividas pelo grupo. Inspirada em práticas de participação, esta função permitiu que cada criança observasse, registasse acontecimentos e partilhasse informações relevantes sobre o projeto. Ferreira e Doretto (2024, p.1) referem que “as perguntas expõem os seus interesse, gostos e modos de perceber a realidade que as cerca”, acrescentando que “a participação infantil no jornalismo é também uma forma de atuação das infâncias na esfera publica” (p.2). Deste modo, a criação do “repórter fotográfico da sala” constituiu uma estratégia promotora de participação, comunicação e cidadania, valorizando as vozes das crianças e reconhecendo-as como participantes ativos do processo educativo.

A rotatividade desta função, “um repórter fotográfico por dia”, permitiu assegurar a participação equitativa de todas as crianças, promovendo responsabilidade, autonomia e sentido de pertença ao grupo. O registo sistemático das participações garantiu que todas tivessem oportunidade de desempenhar o papel, respeitando os direitos de participação defendidos pelas OCEPE, segundo as quais “garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Paralelamente, esta prática reforçou a colaboração entre escola e família e contribuiu para a construção de um ambiente educativo participativo, cooperativo e significativo.

Neste seguimento, a documentação pedagógica produzida ao longo do projeto, as fotografias recolhidas pelo repórter, registos escritos, painéis da sala e partilhas com as famílias, desempenhou um papel fulcral na divulgação do trabalho desenvolvido. Tal como referem as OCEPE, a documentação constitui um recurso “representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). Ao tornar visíveis estes processos, a documentação possibilitou acompanhar a evolução das descobertas das crianças, reforçando simultaneamente a sua participação e envolvendo a comunidade educativa no percurso do projeto. Desta forma, o trabalho desenvolvido ganhou uma nova expressão no quotidiano da sala e no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma narrativa colaborativa sobre as aprendizagens realizadas.

De forma global, o projeto das minhocas constituiu uma experiência pedagógica significativa, permitindo desenvolver aprendizagens integradas nos domínios científico, ambiental, social, comunicativo e emocional, sempre a partir dos interesses e da participação ativa das crianças. A articulação entre observação, exploração, literatura infantil, participação das famílias e trabalho colaborativo favoreceu a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas, em consonância com os princípios defendidos pelas OCEPE, pela ENEC e pelo REAS. Para além disso, esta experiência evidenciou a importância de práticas pedagógicas centradas na criança, na investigação e na participação democrática, aspetos que estiveram igualmente presentes noutras ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES em EPE.

C.2.3. REFLEXÃO TRANSVERSAL SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTARAM A INTERVENÇÃO

Em simultâneo a planificação constituiu um documento que, à partida, poderia parecer simples de elaborar, mas rapidamente se revelou mais complexo e rigoroso, uma vez que implicava tomadas de decisões curriculares que o tornavam paulatinamente eficiente e exigente. Assim sendo, à medida que se preenchia este documento, observava-se que nada acontecia de forma linear: a planificação desenvolvia-se por avanços e recuos, momentos de continuidade e de exaustão, de excelência e de imperfeição. Roldão e Almeida (2018) destacaram que as decisões curriculares eram interdependentes e circulares e não hierárquicas, o que significava que cada decisão tomada numa determinada área acabava inevitavelmente por afetar as restantes. À medida que o processo avançava, tornou-se evidente a necessidade de responder às AE, articulando-as com o desenvolvimento de competências transversais e com as competências sociais previstas no PASEO, tais como a responsabilidade, o saber científico, técnico e tecnológico, a participação, a resolução de problemas e a cidadania ativa (CNE., 2017).

Face ao exposto, a planificação configurou-se como um verdadeiro exercício de equilíbrio entre o que estava prescrito e o que era necessário, entre a pedagogia intencional e a flexibilidade indispensável para responder às necessidades reais dos alunos.

Simultaneamente, a reflexão sobre a inclusão revelou-se possível apenas no contexto prático, pois foi nesse ambiente que se aprofundou a compreensão de que a escola constitui uma pequena comunidade marcada pela diversidade cultural, linguística, social e funcional. Quando, numa sala de aula, estavam presentes alunos com diferentes perfis e surgia a necessidade de articular medidas universais e seletivas, tornava-se evidente a importância de práticas pedagógicas que valorizassem a diferença e promovessem a equidade. Como Sanches-Ferreira (2007) sublinhou, a inclusão exigia condições estruturais adequadas, nomeadamente recursos humanos especializados e tempo para planificar e refletir, sob pena de se perpetuarem práticas segregadoras, como a retirada sistemática de alunos da sala regular. Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019) defendia uma escola de todos e para todos, salientando a necessidade de promover ambientes educativos seguros e pedagogicamente diferenciados, capazes de responder à diversidade presente nos contextos educativos.

No que respeita à gestão do tempo, esta demonstrou-se particularmente desafiadora, constituindo-se como uma dimensão central da ação docente. Perrenoud (2000) destaca que gerir o tempo equivale a gerir as aprendizagens e, ao longo da PES, tornou-se evidente que a organização temporal não se limitava ao cumprimento de horários, mas implicava a capacidade de criar espaços para a participação, a reflexão, o debate e a experimentação. Com as turmas, verificou-se a necessidade de uma reorganização constante dos tempos pedagógicos, de modo a promover a eficácia do docente e, simultaneamente, garantir flexibilidade, capacidade de síntese e sensibilidade às necessidades do grupo. Ao longo de todo o processo, a professora cooperante desempenhou um papel fulcral, moldando progressivamente as práticas de gestão do tempo para que estas se tornassem cada vez mais ajustadas, equilibradas e sustentadas, numa clara intencionalidade pedagógica.

De igual modo a interdisciplinaridade revelou-se essencial ao longo do percurso, uma vez que permitiu promover aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas. Destaca-se a área da Educação Artística, pela sua natureza integradora, possibilitando que os alunos recorressem aos conhecimentos já adquiridos, favorecendo uma compreensão crítica do mundo e estabelecendo ligações entre diferentes domínios do saber. Paralelamente, as AE, organizadas segundo a tríade Ciência-Tecnologia-Sociedade (ME, 2018), asseguraram o desenvolvimento de projetos, investigações e atividades que foram além das fronteiras disciplinares, reforçando a

importância de uma prática docente que valoriza a interdisciplinaridade como competência profissional indispensável. Tal como defende Ausubel (1981, citado por Thiesen, 2008), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se interliga com aquilo que a criança já sabe. Esta premissa orientou as planificações realizadas, permitindo que a articulação entre áreas e experiências se refletisse de forma coerente no trabalho desenvolvido.

Ao longo da PES, desenvolveram-se momentos de reflexão deliberada e que se revelaram particularmente pertinentes para a construção da identidade profissional, entendida como um processo contínuo e em permanente transformação. A prática pedagógica evidenciou uma elevada complexidade, exigindo reflexão crítica e articulação constante entre teoria e prática, o que permitiu consolidar uma postura docente cada vez mais consciente, intencional e fundamentada. À medida que a planificação era elaborada, as seguintes dimensões tornavam-se visíveis e integravam-se de forma natural no processo educativo: a inclusão, a gestão do tempo, a interdisciplinaridade e a intencionalidade pedagógica. Cada uma destas dimensões contribuiu para fortalecer uma identidade profissional que reconhecia a criança como sujeito ativo, valorizava a multiplicidade como riqueza e compreendia a educação como um processo de construção conjunta, significativo e contextualizado. Esta visão revelou que todas as decisões tomadas estavam profundamente interligadas com os princípios presentes nos documentos orientadores e, sobretudo, com o compromisso ético e pedagógico que define o papel do educador e do professor.

Neste percurso de construção da identidade profissional, tornou-se evidente que a perceção do papel do professor obrigava não apenas a uma reflexão sobre a prática, mas também um conhecimento mais alargado do perfil profissional previsto no 1.º CEB. À medida que a PES progredia, foi possível incorporar e compreender que este nível de ensino demanda que o professor seja capaz de proferir os saberes científicos, pedagógicos e didáticos, certificando a gestão introduzida das diferentes áreas curriculares e promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Portanto, a análise do perfil do professor do 1.º CEB consistiu um passo fundamental para conter as exigências específicas deste nível educativo e para solidificar uma atuação profissional alinhada com os princípios legais, curriculares e éticos que norteiam a prática docente.

O perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico convencionava através da mobilização articulada pelas competências científicas, pedagógicas, sociais e éticas, indispensáveis para o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o exercício da profissão docente impõe uma prática fundamentada em saberes específicos, integrados e adequados aos diferentes contextos educativos. Deste modo, o professor assume-se como um profissional reflexivo, capaz de planificar, implementar e avaliar a sua intervenção pedagógica, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação pessoal, social e académica dos seus alunos.

Ao longo da carreira docente, construiu-se progressivamente o perfil profissional do professor do 1.º CEB. Como afirmava Nóvoa (1992), a identidade profissional não se edificava apenas durante a formação inicial, mas resultava da compilação das múltiplas reflexões produzidas ao longo do tempo, alimentadas pelas experiências vivenciadas e pelas práticas desenvolvidas. O autor reforçava ainda que a formação não se esgotava no início do percurso, constituindo antes um processo contínuo que integrava a própria construção da pessoa-professor, expressando esta ideia ao afirmar que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992, p. 15). Nesta linha, Terremoto (2012) sublinhava que os primeiros anos de docência eram frequentemente marcados por sentimentos de insegurança e pela consciência de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não eram suficientes para responder ao nível de exigência colocado pela prática educativa. Na sua investigação, destacava a metáfora do “cordeirinho assustado”, evidenciando que este período inicial requeria adaptação, desenvolvimento contínuo e aprendizagem profissional permanente, elementos essenciais para a consolidação da identidade docente.

Dando continuidade às dimensões que moldavam a identidade profissional ao longo da PES, a reflexão assumia um papel central na forma como o professor se posicionava perante a sua prática. À medida que o docente atuava num determinado contexto, acabava por revelar uma particularidade essencial: a capacidade reflexiva. Alarcão (1996) destacava que o professor deveria adotar uma postura crítica perante a sua ação, realizando uma análise constante das suas práticas com o propósito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Também Terremoto (2012) sublinhava que um professor reflexivo era aquele que aprendia com a experiência vivenciada e que conseguia transformar os desafios encontrados em oportunidades de evolução profissional. À medida que esses desafios eram ultrapassados, as inseguranças e os receios

iniciais começavam a dissipar-se, tornando-se evidente que não se tratava de meros constrangimentos do sistema educativo, mas de elementos estruturantes do desenvolvimento docente. Assim, tal como acontecia com a planificação, a inclusão ou a gestão do tempo, a reflexão evidenciava-se como uma dimensão indispensável e basilar na construção contínua da identidade profissional.

Por outro lado, e de suma importância, a função do professor do 1.º CEB não se limitava à transmissão de conhecimentos. Roldão (2009) sublinhava que “ensinar significa fazer aprender...alguma coisa a alguém” (p. 46), destacando o papel do professor como mediador no trabalho com o grupo. Neste seguimento, observava-se na prática que era possível articular os conteúdos curriculares com a promoção de valores, atitudes e competências sociais, integrando ambas as dimensões de forma intencional. Existiam momentos em que estas competências eram trabalhadas através do conselho de turma, no qual se tornavam visíveis o trabalho cooperativo, o respeito, a partilha e a responsabilidade. Estas competências revelavam-se uma preocupação crescente para os docentes, uma vez que se vinham perdendo na formação integral dos alunos, em clara consonância com o perfil profissional definido para o professor do 1.º CEB.

Ademais, o professor do 1.º CEB integrava simultaneamente um papel fulcral na gestão do tempo e na gestão da sala de aula, assegurando a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem. Ao mesmo tempo, necessitava de possuir a capacidade de estabelecer limites, promover a participação de todos e encontrar estratégias ajustadas às necessidades do grupo, competências que se revelavam fundamentais para o perfil profissional docente. Schön (1983) referia que o saber profissional se desenvolvia através da reflexão na ação e sobre a ação, permitindo ao professor responder de forma consciente e ajustada aos desafios que emergiam no quotidiano. Desta maneira, o perfil do professor do 1.º CEB transformava-se de forma contínua, permanecendo sempre articulado entre o conhecimento, a ação, a reflexão e o compromisso com o sucesso e o desenvolvimento integral do grupo.

Em suma, ao longo da PES tornou-se evidente que a identidade profissional se construía através de múltiplas dimensões, desde a planificação até à gestão do tempo, passando por todos os aspetos fulcrais trabalhados em sala de aula, os quais exigiam do professor do 1.º CEB uma atuação intencional, reflexiva e ajustada às necessidades do grupo.

Contudo, este percurso identitário não se limitava ao exercício docente no 1.º CEB, uma vez que o perfil duplo implicava igualmente compreender as especificidades da Educação Pré-Escolar. Assim, emergia a necessidade de aprofundar o perfil do educador de infância, reconhecendo que este assumia um papel próprio, sustentado em princípios, funções e responsabilidades que, embora distintos, se articulavam com a construção global da identidade profissional do futuro docente.

O educador de infância reconhecia a criança como um ser único e, por isso, colocava-a no centro da ação educativa, assumindo um papel determinante na promoção do seu desenvolvimento global. A sua intervenção fundamentava-se numa visão da criança como sujeito capaz, ativo e participante, em consonância com Piaget (1978), que afirmava que “o conhecimento resulta da interação entre o sujeito e o meio” (p.14), e com Vygotsky (1978), para quem “auxiliada por outra pessoa toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha” (p.98), evidenciando a importância da mediação pedagógica e das interações sociais. A ação do educador era sempre intencional e orientada, valorizando a observação, a escuta e a documentação dos processos de aprendizagem, uma vez que, como referia Oliveira-Formosinho (2007), “observar é interpretar para agir” (p.45). Esta postura permitia-lhe ajustar as práticas educativas às necessidades, interesses e ritmos de cada criança, garantindo uma intervenção sensível, fundamentada e responsiva. Nesta mesma visão, as pedagogias participativas enfatizavam a criança como sujeito de direitos, capaz de construir significados através das experiências vivenciadas, da relação com os outros e da expressão. Neste panorama, defendia-se que a criança necessitava de “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.11), reconhecendo a importância das múltiplas linguagens e da sua agência no processo educativo.

A organização do ambiente educativo constituía um eixo central no perfil do educador de infância. Bronfenbrenner (1979) referia que o desenvolvimento infantil resultava da interação da criança com os múltiplos sistemas que a envolviam, o que exigia a criação de contextos ricos, acessíveis e estimulantes. De acordo com as pedagogias participativas, o meio envolvente assumia o papel de “terceiro educador” (Malaguzzi citado por Edwards, Gandini e Forman, 2014), evidenciando a sua influência na promoção da autonomia, da exploração e da criatividade. Ainda assim, cabia ao educador planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, garantindo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que os espaços, materiais e tempos favoreciam o bem-estar, o envolvimento e a construção de aprendizagens significativas.

Importa salientar que a área de conteúdo da expressão e comunicação assumiam uma importância particular na intervenção do educador de infância, que integrava diversas formas de expressão, da plástica à verbal, como meios de construção de identidade, sensibilidade e pensamento. Malaguzzi (citado Edwards, Gandini e Forman, 2014),) sublinhava que “a criança possuía cem linguagens”, destacando a multiplicidade de formas de expressão que necessitavam de ser valorizadas e estimuladas. Neste contexto, o educador propunha experiências que favoreciam a comunicação, a criatividade e a exploração, promovendo comportamentos emergentes de leitura e escrita, o desenvolvimento da linguagem oral e a participação ativa em contextos de interação, sobretudo nas relações entre adulto e criança e vice-versa.

Porém, toda e qualquer atividade assenta numa dimensão relacional e na diferenciação pedagógica, que constituíam pilares fundamentais do perfil do educador de infância. Freire (1996) sublinhava que “ensinar exigia respeito aos saberes dos educandos” (p.33), recordando que toda a experiência pedagógica assentava na comunicação, na escuta e na valorização das experiências das crianças. Segundo os documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a EPE deveria “respeitar a diversidade das crianças” (p.19), o que implicava que o educador planificasse experiências flexíveis, inclusivas e ajustadas às necessidades e ritmos de cada criança. Esta perspetiva exigia uma reflexão contínua na ação e sobre a ação, tal como previsto nos Decretos-Lei n.º 240/2001 (2001) e 241/2001 (2001), sustentando uma prática profissional ética, intencional e orientada para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo da PES pude constatar que a perceção do perfil do educador de infância evidenciava que a sua ação não se limitava aos direitos e deveres inerentes ao trabalho direto com as crianças, mas implicava também uma atuação colaborativa e articulada com uma equipa multidisciplinar. Assim, a articulação com psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e outros técnicos especializados, dentro e fora da escola, assumia um papel determinante, pois permitia construir respostas educativas mais integradas, coerentes e ajustadas às necessidades de cada criança. Esta colaboração, prevista nos documentos orientadores e reforçada pelas práticas inclusivas defendidas nas OCEPE, sustentava uma intervenção partilhada, baseada no diálogo profissional, na troca de saberes e na corresponsabilização. Deste modo, encerrava-se esta dimensão reconhecendo que o educador, enquanto profissional reflexivo e intencional, dependia

igualmente da qualidade da articulação interdisciplinar para promover o desenvolvimento integral das crianças e garantir uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

À medida que a PES decorria, foram-se evidenciando práticas inclusivas que mostravam que o trabalho do educador ultrapassava a dimensão pedagógica individual e exigia uma articulação constante com outros profissionais da área educativa e de serviços externos. De acordo com os documentos orientadores, a inclusão configurava-se como um processo coletivo, sustentado na formação contínua dos docentes e na sensibilização das lideranças escolares (Munguba, 2007; Ide et al., 2011). Neste panorama, a colaboração com psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e outros técnicos especializados tornava-se essencial, uma vez que estes profissionais desempenhavam um papel determinante no apoio ao educador. Para além de contribuírem para a adaptação das rotinas escolares, ajudavam também a desconstruir ideias pré-concebidas sobre a intervenção junto de crianças com NEE, promovendo práticas mais informadas e ajustadas (Oliveira e Castanharo, 2008; Trevisan e Barba, 2012).

Paralelamente, diversos estudos indicavam que muitos professores não se sentiam preparados para responder às necessidades específicas destas crianças, recorrendo ao apoio de técnicos especializados para assegurar práticas mais eficazes e adequadas (Martins, 2006). Assim, a articulação com profissionais de saúde e, quando necessário, com profissionais da área social ou da segurança pública, assumia particular importância, uma vez que esta abordagem colaborativa, defendida por Trevisan e Barba (2012), que promovia o diálogo profissional, a partilha de saberes e a corresponsabilização. Tal colaboração contribuía para reduzir sentimentos de frustração e fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Deste modo, a articulação interdisciplinar revelava-se fundamental não apenas para o perfil do educador/professor, mas também para os restantes técnicos, permitindo que, em conjunto, construíssem respostas educativas capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças e assegurar uma prática verdadeiramente inclusiva, coerente com o princípio de uma escola de todos e para todos.

D. METARREFLEXÃO

Desde o início da Unidade Curricular de PES, reconheceu-se que este percurso formativo impulsionou um crescimento significativo, ao colocar a mestranda em contextos diversos e em posições pedagógicas diferenciadas. Esta multiplicidade de experiências contribuiu para a construção gradual da identidade profissional docente, particularmente relevante num mestrado que exige a articulação de um perfil duplo enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB. Ao longo da unidade curricular, foram apresentados desafios variados, incluindo seminários, momentos de discussão coletiva, espaços de reflexão orientada e problematização de situações emergentes da prática. Estes contextos formativos permitiram confortar dúvidas, tensões e interrogações da complexidade educativa. Através deste processo contínuo de análise, diálogo e reflexão, foi-se consolidando um saber profissional partilhado, construído na interação entre colegas, docentes e supervisores, o que sustentou o desenvolvimento de uma postura crítica, investigativa e eticamente comprometida.

Ao longo da PES, as notas de terreno assumiram um papel fundamental na construção do olhar profissional e investigativo da mestranda. Estes registos permitiram captar pequenos pormenores da ação educativa que, no momento, poderiam facilmente passar despercebidos, mas que se revelaram essenciais quando retomados na escrita reflexiva. Tal como refere Sarmiento (2014), a produção de registos no terreno constitui sempre um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real. Neste sentido, as notas de campo não são meros apontamentos descritivos dos acontecimentos, assumindo-se antes como atos interpretativos situados que revelam simultaneamente o contexto e o olhar do investigador.

No início da prática, a mestranda teve como par pedagógico uma díade do 1.º CEB, o que lhe permitiu comparar as suas interpretações com as desta, confrontando leituras distintas sobre os mesmos episódios. Esta colaboração revelou-se particularmente enriquecedora, pois evidenciou como diferentes percursos formativos e diferentes níveis de ensino influenciavam o modo como se observavam e interpretavam as ações das crianças. A troca de perspetivas permitiu reconhecer aspetos que, por vezes, escapavam à observação imediata e compreender como a organização no 1.º CEB moldava o olhar profissional.

Mais tarde, com a mudança de valência, a mestranda passou a trabalhar unicamente com a orientadora cooperante, cuja experiência em Educação Infância ajudou a identificar cada vez mais aspetos relevantes da prática. A sua leitura mais fina das interações, rotinas e dinâmicas do grupo aprofundou o olhar profissional da mestranda, tornando as notas de terreno progressivamente mais ricas, completas e intencionais. Esta evolução confirmou o que defendem Formosinho e Araújo (2006), quando afirmam que a recolha de dados em contexto real exige rigor metodológico, uma vez que “a negligência sobre alguns aspetos pode comprometer a validade dos dados recolhidos” (p.25). No 1.º semestre o diálogo constante com o par pedagógico funcionou como um mecanismo de validação e triangulação das observações realizadas.

À medida que foi produzindo as notas de terreno, a mestranda começou também a perceber de que forma poderia lidar de modo mais consciente com imprevistos surgidos durante as atividades, reconhecendo oportunidades de aprendizagem emergente a partir das falas e iniciativas das crianças. Este exercício contínuo de observação e registo aproximou-a de uma postura própria da Investigação-Ação, entendida como um processo que reconhece os professores como “atores e autores”, envolvidos na análise da sua própria prática e na construção de conhecimento profissional situado (Mesquita-Pires, 2010, p. 66). De acordo com a mesma autora, a Investigação-Ação “fomenta atitudes de rigor, organização e persistência que ajudam os professores a apurar o olhar observador, o planeamento e a análise de dados que vão emergindo” (Mesquita-Pires, 2010, p.69), o que reforça a relevância das notas de terreno enquanto instrumento de desenvolvimento profissional. Assim, cada registo produzido no pedagógico deixou de constituir apenas um suporte de memória e transformou-se numa ferramenta analítica que sustentou decisões pedagógicas mais intencionais e fundamentadas, contribuindo para a consolidação de uma postura reflexiva e investigativa.

Para além das notas de terreno, as narrativas colaborativas também assumiram igualmente um papel relevante, na medida em que permitiram à mestranda conhecer mais profundamente a prática desenvolvida e reconhecer que nem sempre as opções tomadas eram as mais adequadas, exigindo reformulação. O confronto entre a sua perspetiva, da colega do 1.º CEB e da orientadora cooperante contribuiu para um processo contínuo de melhoria, sustentando na partilha, na negociação de significados e na reflexão conjunta. Tal como refere Branco (2015), as estratégias colaborativas promovem a interação entre pares e o desenvolvimento de competências tais como

o pensamento reflexivo e a adaptabilidade, aspectos essenciais para a transformação das práticas docentes. Na valência da Educação de Infância, embora a intervenção se centrasse sobretudo na mestranda e na orientadora cooperante, manteve-se um diálogo crítico construtivo que, apesar de nem sempre ser fácil de acolher, relevou-se fundamental para o desenvolvimento profissional. A reflexão crítica sobre a prática, tal como defendem Moran, Masetto e Behrens (2009), implica que os professores se afastem de estratégias tradicionais e repensem continuamente as suas decisões pedagógicas. Assim, a mestranda foi gradualmente reconhecendo que a crítica construtiva constitui uma oportunidade para compreender a prática a partir do olhar do outro, ajustá-la, fortalecendo a construção da sua identidade profissional.

Ademais, as reuniões de avaliação pós-ação constituíram uma mais-valia significativa no percurso formativo da mestranda. Estes momentos de reflexão imediata sobre a prática realizada permitiram analisar o que tinha sido bem-sucedido e identificar aspectos a melhorar, valorizando simultaneamente tudo aquilo que as crianças revelaram ao longo de cada ação. A presença da orientadora cooperante e da supervisora, possibilitou um olhar externo e profissionalizado sobre a intervenção, oferecendo orientações sobre como transformar imprevistos em oportunidades pedagógicas. Ao longo deste processo, a mestranda foi aprendendo a reconhecer as suas próprias inseguranças e a convertê-las em certezas sobre o caminho que estava a construir, compreendendo que a melhoria contínua da prática exige abertura, humildade e disponibilidade para o diálogo crítico.

Nem sempre foi fácil acolher a crítica construtiva, sobretudo quando esta evidenciava fragilidades ou hesitações que a mestranda ainda não conseguia reconhecer autonomamente. Contudo, tal como defendem Moran, Masetto e Behrens (2009), o desenvolvimento profissional implica que o professor se adapte, reflita e se reinvente continuamente, ajustando as suas decisões pedagógicas às necessidades do grupo. Assim, a mestranda foi percebendo que, por vezes, a insegurança inicial pode transparecer para os outros e até para as próprias crianças, e que a construção de uma postura segura e intencional é um processo gradual. Com o apoio consistente da orientadora cooperante e da supervisora, tornou-se possível desenvolver maior confiança, evitar que receios pessoais interferissem na dinâmica pedagógica, ajudando a assumir um papel mais ativo e consciente na condução das aprendizagens. Este percurso contribuiu de forma

decisiva para a coconstrução da sua identidade profissional, permitindo-lhe compreender que a crítica, quando acolhida de forma reflexiva, se transforma num motor de evolução.

Por outro lado, os guiões de pré-observação e a entrevista, apesar de terem sido cuidadosamente construídos como instrumentos de recolha de dados, acabaram por não ser utilizados, o que representou uma oportunidade perdida no percurso formativo da mestranda. A posterior reflexão permitiu reconhecer que estes instrumentos teriam contribuído para colmatar algumas lacunas que foram surgindo ao longo da prática, uma vez que possibilitariam um registo sistemático e aprofundamento das perspetivas da educadora e da professora do 1.º CEB. Tal como defendem Formosinho e Araújo (2006), a qualidade dos dados recolhidos dependem da consistência dos procedimentos e da utilização de instrumentos que permitam validar e triangular diferentes vozes e interpretações. A ausência de aplicação dos guiões estruturados impediu, assim, a recolha de dados mais consistentes e comparáveis, que teriam sido particularmente úteis para sustentar decisões pedagógicas e enriquecer a análise reflexiva. Além disso, como sublinha Sarmento (2014), a investigação em educação exige dispositivos metodológicos que permitam captar a complexidade das práticas e das interações, algo que estes guiões poderiam ter favorecido ao proporcionar uma leitura mais densa e situada da ação educativa. Também, Heydon, Mckee e Phillips (2016) reforçam que métodos sistemáticos de recolha de informação ampliam a compreensão das práticas e promovem relações dialógicas entre quem investiga e quem participa. Assim, a mestranda reconheceu que não ter recorrido a estes instrumentos significou desperdiçar um recurso metodológico valioso, que poderia ter ampliado a compreensão da prática, reforçado a fundamentação das escolhas pedagógicas e contribuído de forma ainda mais significativa para o seu desenvolvimento profissional.

No âmbito das apresentações *7/10 minutes talk*, a mestranda vivenciou dois momentos formativos distintos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da sua identidade profissional. Na primeira experiência, realizada em par pedagógico, tornou-se necessário negociar escolhas, articular materiais e assegurar coerência entre as intervenções, o que exigiu cedências e capacidade de comunicação colaborativa. Esta dinâmica refletiu a importância da colaboração e da construção conjunta de significados, aspetos amplamente valorizados na literatura sobre observação entre pares, que destaca o potencial do diálogo profissional para promover reflexão crítica e melhoria das práticas (Lopes e Sanches, 2024).

Já na segunda apresentação, realizada individualmente, a mestranda enfrentou o desafio de preparar autonomamente o suporte visual, lidando com inseguranças próprias de quem se expõe publicamente. Contudo, este momento revelou-se particularmente formativo, pois permitiu simular um contexto de defesa, identificar fragilidades e desenvolver estratégias para gerir o nervosismo. A presença das colegas que assumiram o papel de júri, oferecendo *feedback* estruturado através da técnica *sandwich*, combinando aspetos positivos, sugestões de melhoria e reforço motivacional, aproximou esta experiência dos processos de avaliação entre pares descritivos por Lopes e Sanches (2024), nos quais o *feedback* construtivo se assume como elemento central para o desenvolvimento profissional.

Tal como defendem Sá (2017) e Lopes e Sanches (2024), a interação entre pares constitui um dispositivo privilegiado para promover autorreflexão, análise crítica e aperfeiçoamento contínuo. Assim, estas duas experiências permitiram à mestranda reconhecer o valor do outro, compreender a importância de acolher a crítica de forma construtiva e fortalecer a sua postura profissional, tornando-se progressivamente mais consciente, segura e intencional na comunicação das suas práticas.

Importa ainda referir que, ao longo de todo este percurso, tanto a professora cooperante de 1.º CEB como a educadora cooperante desempenharam um papel determinante no desenvolvimento profissional da mestranda. A professora cooperante do 1.º CEB contribuiu de forma significativa para a construção de um olhar mais analítico e fundamentado sobre a prática, oferecendo *feedback* consistente, esclarecendo dúvidas emergentes e ajudando a interpretar situações pedagógicas complexas. A sua disponibilidade para dialogar, explicar racionalidades e partilhar estratégias permitiu à mestranda compreender melhor as exigências do ensino do 1.º CEB e reconhecer a importância da articulação entre níveis educativos. Esta orientação inicial constituiu um alicerce essencial para que, mais tarde, na valência de EPE, a mestranda pudesse atuar com mais autonomia, segurança e intencionalidade.

Em suma, toda esta experiência, iniciada com a presença de um par pedagógico e posteriormente vivida de forma autónoma, revelou-se simultaneamente desafiante e profundamente formativa para a mestranda. Com a mudança de local de estágio, a transição entre trabalhar acompanhada e trabalhar sozinha foi, num primeiro momento, sentida como um processo deveras desafiante,

mas rapidamente se tornou gratificante, pois permitiu à mestranda reconhecer o valor de ter alguém com quem dialogar sobre os pequenos pormenores que emergem no cotidiano educativo e comparar diferentes perspectivas profissionais. Contudo, a segunda metade do estágio, realizada na valência de EPE, evidenciou igualmente os benefícios de atuar de forma mais autónoma. Foi neste contexto que a mestranda conseguiu enfrentar receios, afirmar a sua voz profissional e ver as suas ideias reconhecidas e valorizadas. Ao contrário do que acontecera por vezes no trabalho em par, onde algumas sugestões não eram plenamente consideradas, a relação estabelecida com a educadora cooperante caracterizou-se por uma escuta recíproca, permitindo à mestranda integrar conselhos, experimentar novas abordagens e refletir criticamente sobre a sua ação. Esta fase potenciou uma postura reflexiva e intencional, possibilitando aplicar aprendizagens construídas no 1.º CEB e consolidar competências essenciais ao exercício docente. Assim, este percurso, marcado por desafios, diálogos e reformulações, constitui uma aprendizagem contínua e sustentou a coconstrução da identidade profissional da mestranda, em linha com o que os autores apoiantes da prática reflexiva, interação entre pares e investigação-ação defendem sobre o desenvolvimento docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Scipione.
- Afonso, S. L. (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior Miguel Torga
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (Coord.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 173 – 187). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Alves, M., e Azevedo, N. (eds) (2010). *Investigar em educação Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores. [Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado](#)
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, VI(6), 1-7.
<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Branco, E. (2015) Narrativa transmídia: reflexões sobre uma estratégia colaborativa. III Congresso Internacional das TIC na Educação. *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, 312-317.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos da natureza e do planejamento*. Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação: Alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 1, 53–72.
- Caetano, A. P., Freire-Ribeiro, M., & Pires, M. (2021). Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências sociais: Um estudo com alunos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 45–64.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M. L., & Castro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Chou, Y. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges and leaderboards*. Octalysis Media.
- Coelho, N. N. (2002). *Literatura infantil* (7.^a ed.). Moderna.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Edições ASA.
- Collins, S. (2004). Ecology and Ethics in Participatory Collaborative Action Research: an argument for the authentic participation of students in educational research. *Educational Action Research*, 12(3).
- Collins, S. (2009). Ecology and ethics in participatory collaborative action research: An argument for the authentic participation of students in educational research. *Educational Action Research*, 17(3), 214–229.

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Perfil do aluno: Competências para o século XXI* [Relatório técnico]. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf

Cortesão, L., e Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7–25.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 455–479.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Presidência da República. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 201. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 126. <https://diariodarepublica.pt>

Despacho n.º 13312/2003, de 3 de julho.
Ministério da Educação. *Diário da República*, 2.ª série.
<https://diariodarepublica.pt>

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (S. A. G. Souza, Trad.). Artmed.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Relógio D' Água.

Diogo, A. M. (2010). *Planificação e avaliação na educação de infância: Um olhar sobre as práticas*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Português –4º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Matemática –4º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio–4º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro–4º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_expressao_dramatica_teatro.pdf

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf)

- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). Informing transitions in the early years: Research, policy and practice. *McGraw-Hill/Open University Press*.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2014). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed., 4.^a reimp.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, S. J., & Silva, A. C. (s.d.). *Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Ferreira, A. C., & Doretto, J. (2024). O que perguntam as crianças-repórteres? Visões de mundo e participação no jornalismo infantojuvenil. *Media e Jornalismo*, 24(45), 4511.
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21–31.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119–139). Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.

- Freschi, M., e Ramos, M. (2009). Unidades de aprendizagem: Uma proposta de organização curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 89–108.
- Ganhão, A. R. F. (2022). *Relação entre famílias e escola: desafios e estratégias para promover a participação ativa das famílias na escola num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)*. [Relatório de Mestrado]. Universidade do Porto.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., e Marques, C. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Grupo Ânima Educação.
- Heydon, R., Mckee, L., Phillips, L. (2016). The affordances and constraints of visual methods in early childhood education research: talking points from the field. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 5–18.
- Ide, M., Yamamoto, B. & Silva, C. (2011). Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. *Caderno de Terapia Ocupacional Universidade Federal de São Carlos*, 19(3), 323– 332
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). *A educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editores
- Kishimoto, T. M. (2002). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. Cortez.

- Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 13–24). Leuven University Press.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7. ed.). Atlas.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.
- Lopes, A., & Silva, P. (2009). *Educação cooperativa: Fundamentos e práticas*. Editio Pactor.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula* (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, S. e Sanches, T. (2024). Observação inspirada em revisão por pares: uma ferramenta estratégica para validar a qualidade da pedagogia. *Ibersid*, 18(1), 175–180..
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Macedo, L. (2005). *Ensaios construtivistas*. Casa do Psicólogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto Editora.
- Martins, L. (2006). Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: E. Manzini, *Inclusão e Acessibilidade* (pp.17–27). ABPEE.

- Mata, L., & Pedro, I. (Ano). *Construção de parcerias em contextos de educação de infância: Participação e envolvimento das famílias*. Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 66–83. Instituto Politécnico de Bragança.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (11. ed.). Hucitec.
- Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2009) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed. Papirus.
- Moreira, M. A. (2020). Recursos didáticos e aprendizagem significativa. *Revista Educação & Formação*, 5(3), 1–15.
- Moreira, S. (2026). Aprendizagem cooperativa em ação: Do Projeto COOPERA ao COOPERA 360. *Sensos-e*, 13(1), 17–24.
- Moreira, S., Mendes, M., & Gaspar, R. (2026). Aprendizagem cooperativa no ensino básico: Aprender e crescer juntos. *Sensos-e*, 13(1), 29–36.
- Moreira, S., Santos, S., & Carvalho, S. (2026). Aprendizagem cooperativa numa viagem pela Europa: Uma experiência educativa de sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sensos-e*, 13(1), 43–52.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre a avaliação e a regulação das aprendizagens: Continuidades e rupturas*. Porto Editora.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?. *Comparative and International Education*, 3(3), 224–234
- Munguba, M. C. (2007). *Inclusão escolar: Formação de professores e práticas pedagógicas*. Editora Vozes.

- Neto, C. (2011). *Brincar e aprender: A importância do jogo na infância*. FMH Edições.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A criança e o currículo: Perspetivas para uma pedagogia participativa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-42). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Perspetivas de ação pedagógica na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Perspetivas de ação pedagógica na educação de infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2020). A formação de professores como pedagogia da relação. *RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 43–52. <https://www.fondazionemontessori.it/wp-content/uploads/2025/10/9-1.pdf>
- Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, A. C., & Castanharo, R. (2008). *Inclusão escolar: Reflexões sobre práticas e intervenções*. Editora Vozes.

Oliveira, J., & Cardoso, J. (2009). A prática reflexiva na investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 87–98.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Oliveira, S., & Cruz, M. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the primary English teaching process: The quest for a transformative classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), Artigo 41.

Pacheco, J. A. (2011). *Currículo: Teoria e prática* (3.ª ed.). Porto Editora.

Pereira, M. (2005). *Competências sociais: Guia prático para educadores*. Porto Editora.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

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

Piaget, J. A. (1978). *Formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (A. Cabral e C. M. Oiticica. Trans.: 3ª ed.). Zahar Editores

Portugal. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Diário da República, I Série, n.º 237, 3067–3081.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.

Portugal. (1997). *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 34, 670–673. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Raba, A. (2017). The influence of Think-Pair-Share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8, 12–23.

República Portuguesa, Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania | Direção-Geral da Educação](#)

Ribeiro, D., Sá, S., e Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), *Livro de atas* (pp. 324–333). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Ricardo, S., & Resende, L. (2025). Aprendizagem cooperativa e autorregulação no ensino da matemática. *Pratica: Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning*, 8(3), 120–127.

Riquelme, E., & Munita, F. (2017). Mediated reading of children's literature as paradigmatic scenario to develop emotional competence / Leitura mediada de literatura infantil como cenário paradigmático no desenvolvimento de competência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24–29.

Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

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

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^a ed, Vol. 3, pp. 571–645). Wiley.
- Sá, I. (2017). *Interação entre pares e desenvolvimento profissional docente*. Porto Editora.
- Sá, P., Costa, A., & Moreira, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados (Vol. 2)*. Universidade de Aveiro.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Especial Educação Regular, uma história de separação. Afrontamento*.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In L. Torres & J.-A. Palhares (Orgs.), *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais*. Húmus.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, H., Lopes, J., Dominguez, C., & Morais, E. (2022). Think-Pair-Share and Roundtable: Two cooperative learning structures to enhance critical thinking skills of 4th graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 11–21.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Terremoto, M. L. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa Instituto de Educação]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7122>

- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 13, (39), 545–554. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Trevisan, J. & Barba, P. (2012). Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *Caderno da Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos*, 20 (1), 89–94
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2ª ed.). ASCD.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2012). *A organização da ação pedagógica: Continuidades e rupturas*. Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Childhood Development and Care*, 172(1), 51–63.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.
- Wojciechowski, T., & Souza, J. W. F. (2024). Projeto minhocários como prática de educação ambiental em uma unidade curricular eletiva no ensino fundamental. *Revista Barbaquá*, 6, 1–18. <https://doi.org/10.61389/bbq.v6.e9023>

DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS

Agrupamento de Escolas. (2025). *Plano Curricular de Turma– Ano letivo 2025/2026*. Escola Básica.

Agrupamento de Escolas. (2025). *Plano Anual de Atividades 2025/2026*.

Agrupamento de Escolas. (2021). *Projeto Educativo 2021–2025: A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida*.

Agrupamento de Escolas. (2025). *Projeto Educativo 2025–2029: A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida*.

M

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

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

O Poder da Cooperação: Contributos da Aprendizagem Cooperativa para o Desenvolvimento Social da Criança

Adriana Cerqueira de Sousa Queirós da
Rocha

