

M

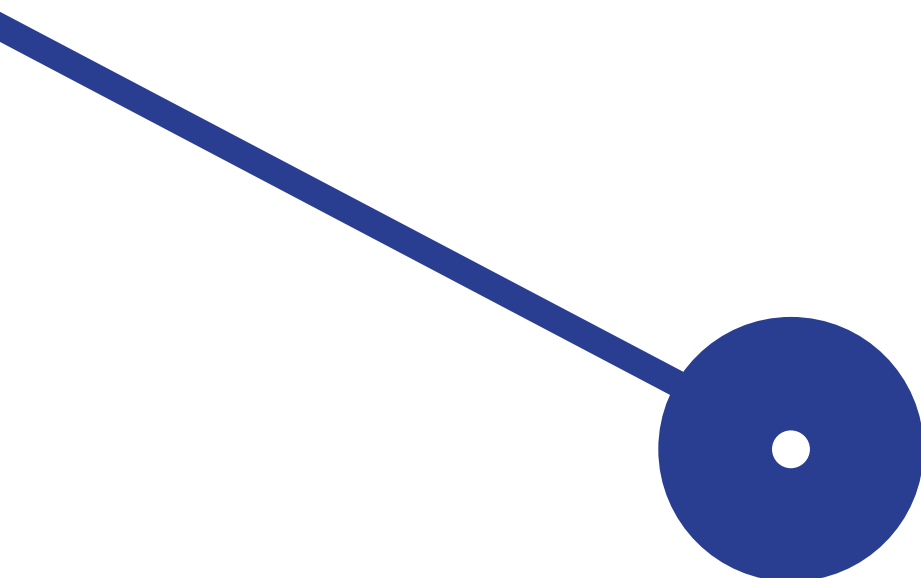
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Cláudia Sofia Pinto Rodrigues

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudia Sofia Pinto Rodrigues

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

Aos que estiveram sempre por perto,  
nos momentos fáceis e nos difíceis.  
Aos que me deram força, inspiração e carinho.  
Esta conquista é também vossa.

## AGRADECIMENTOS

Este sonho, agora concretizado, representa muito mais do que o fim de uma jornada. Ele simboliza a superação de desafios, a persistência diante das dificuldades e o amor que me sustentou em cada passo. Por trás de cada conquista, há um profundo sentimento de gratidão, pois sei que este momento não é fruto apenas do meu esforço, mas também do apoio incondicional de todos aqueles que estiveram ao meu lado ao longo do caminho.

Agradeço, de coração, à minha família, que sempre foi o meu alicerce, oferecendo-me força e coragem quando mais precisei. Desde os primeiros passos até este momento tão especial, estiveram sempre presentes, com amor incondicional, paciência infinita e uma confiança inabalável no meu potencial. Este sonho é tão meu quanto vosso!

Aos meus pais, o meu mais sincero e profundo agradecimento pelo amor, pela força que me transmitiram e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo nos momentos mais desafiantes. Foram o meu porto seguro, o meu exemplo de resiliência, dedicação e generosidade.

À minha irmã, a minha primeira e eterna melhor amiga, não há palavras que expressem a minha gratidão. Foste quem nunca desistiu de mim, quem acreditou em mim mesmo quando eu já não acreditava. Sabias que este ano seria difícil e, sem hesitar, acordaste comigo às 5h30 da manhã, de segunda a quinta-feira, durante todo o estágio, para garantir que eu chegava a horas. Esse gesto, essa dedicação, foi uma das maiores provas de amor e apoio que já recebi. Obrigada por seres simplesmente a melhor irmã do mundo — e por me teres dado um cunhado incrível. O meu Nico, obrigada pelo carinho, apoio e por seres uma presença tão especial na minha vida. Mais do que um cunhado, tornaste-te um verdadeiro irmão.

Ao meu Mirandinha, o companheiro de todas as horas, obrigada por tudo o que és e por tudo o que fizeste por mim ao longo desta jornada. A tua paciência, o teu carinho e a forma como me compreendes, mesmo nos meus silêncios, foram fundamentais para que eu conseguisse superar cada desafio. Estiveste sempre presente — nos momentos bons, celebraste comigo; nos difíceis, foste o meu abrigo. Quando me faltaram as forças, foste tu quem mas emprestou.

Quando as dúvidas me assombravam, foste tu quem me lembrou do meu valor. Nunca me deixaste desistir, mesmo quando eu própria já pensava em ceder ao cansaço. A tua presença constante, o teu apoio sereno mas firme, o teu olhar que dizia "vais conseguir" mesmo quando nenhuma palavra era dita

À minha Babi, a melhor amiga para a vida, que se tornou parte da família. Obrigada por nunca soltares a minha mão, mesmo quando a vida tentou separar-nos. Apesar dos desafios e das rasteiras do destino, a nossa amizade e a nossa essência permaneceram inabaláveis. Obrigada por ocupares um lugar tão especial no meu coração.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória académica, o meu sincero reconhecimento. Em especial, às minhas orientadoras de estágio, Professora Mestre Cristina Alves, Professora Doutora Vânia Graça: obrigada pela vossa sabedoria, generosidade e dedicação. A vossa confiança no meu potencial e os desafios que me propuseram foram fundamentais para que eu superasse os meus próprios limites. O vosso apoio foi crucial para que eu continuasse a acreditar neste sonho.

Um agradecimento muito especial às crianças da sala 2 do Pré-Escolar e da sala do 2.º ano do 1.º Ciclo. Obrigada por me acolherem com tanto carinho e entusiasmo. A vossa curiosidade, energia e alegria foram fonte constante de inspiração e aprendizagem. Guardarei cada um de vós no coração, e a experiência que vivemos juntos só reforçou a certeza de que estou na profissão certa.

Aproveito também para expressar a minha profunda gratidão à Educadora, à Auxiliar, à Professora e a toda a comunidade escolar que me acompanharam ao longo da PES. O vosso acolhimento, orientação e apoio foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pela partilha generosa de conhecimentos e experiências, que tornaram esta etapa uma vivência inesquecível.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um elemento central no processo de profissionalização docente com habilitação para um perfil duplo. Este documento visa apresentar uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso formativo da mestranda, promovendo práticas pedagógicas intencionais, significativas e contextualizadas em ambos os níveis educativos. As intervenções foram orientadas por uma abordagem socioconstrutivista, alicerçadas na metodologia de investigação-ação, com ciclos contínuos de observação, planificação, ação e reflexão. Privilegiaram-se metodologias ativas centradas na criança, com especial destaque para a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Rotação por Estações, que potenciaram aprendizagens significativas, diferenciadas e alinhadas com os documentos orientadores curriculares (OCEPE, AE, PASEO). A construção progressiva da identidade profissional foi fortalecida por uma reflexão sistemática, pelo diálogo constante com os agentes educativos e por um compromisso ético com a inclusão, a equidade e o bem-estar das crianças. O trabalho colaborativo, em particular com a diáde, a equipa pedagógica e as famílias, revelou-se determinante para a co-construção de práticas educativas enriquecedoras e para a consolidação de uma cultura de participação. Este relatório evidencia, assim, a relevância do docente com perfil duplo na articulação entre ciclos, no fortalecimento da continuidade educativa e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Perfil duplo docente; Investigação-ação; Aprendizagens significativas; Prática Educativa Supervisionada

## **ABSTRACT**

This internship report is part of the Supervised Educational Practice curricular unit, within the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, constituting a central component in the process of teacher professionalisation for a dual teaching profile. This document aims to present a critical and well-founded reflection on the student teacher's training journey, promoting intentional, meaningful, and contextually relevant educational practices across both educational levels. The pedagogical interventions were guided by a socioconstructivist approach and grounded in action-research methodology, implemented through continuous cycles of observation, planning, action, and reflection. Active child-centred methodologies were prioritised, with particular emphasis on the Project-Based Learning Approach and the Station Rotation Model, which fostered meaningful and differentiated learning experiences, aligned with key curriculum guidelines (OCEPE, AE, PASEO). The progressive construction of professional identity was reinforced through systematic reflection, continuous dialogue with educational stakeholders, and an ethical commitment to inclusion, equity, and the overall well-being of children. Collaborative work, particularly with the teaching pair, educational team, and families, proved to be crucial for the co-construction of enriching educational practices and for fostering a culture of participation. This report, therefore, highlights the relevance of the dual-profile teacher in ensuring articulation between educational cycles, reinforcing educational continuity, and implementing innovative pedagogical practices that support the holistic development of every child.

**Keywords:** Dual teaching profile; Action research; Meaningful learning; Supervised educational practice

## ÍNDICE DE FÍGURAS

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - <i>Organização das paredes</i> .....                                                               | 42 |
| Figura 2 - <i>Rotina Semanal</i> .....                                                                        | 43 |
| Figura 3 - <i>Horário semanal da turma</i> .....                                                              | 50 |
| Figura 4 - <i>Atividade "A cor de pele"</i> .....                                                             | 60 |
| Figura 5 - <i>Caça ao tesouro das bandeiras</i> .....                                                         | 62 |
| Figura 6 - <i>Criação das Bandeiras</i> .....                                                                 | 63 |
| Figura 7 - <i>Divulgação das bandeiras</i> .....                                                              | 64 |
| Figura 8 - <i>Criação dos alimentos</i> .....                                                                 | 65 |
| Figura 9 - <i>Momento cultural e inauguração dos mercadinhos</i> .....                                        | 66 |
| Figura 10 - <i>Nuvem de palavras sobre a cooperação, realizada na plataforma digital WordArt</i><br>.....     | 71 |
| Figura 11 - <i>Montagem do puzzle em trabalho cooperativo</i> .....                                           | 72 |
| Figura 12 - <i>Nuvem de palavras sobre o tema a investigar, recorrendo à plataforma digital WordArt</i> ..... | 73 |
| Figura 13 - <i>Definição e formulação de questões orientadoras do projeto de intervenção</i> .....            | 74 |
| Figura 14 - <i>Padlet "2ºB" criado pelos alunos</i> .....                                                     | 75 |
| Figura 15 - <i>Atividade dos animais ovíparos e vivíparos</i> .....                                           | 79 |
| Figura 16 - <i>Atividade "Os animais da Região"</i> .....                                                     | 81 |
| Figura 17 - <i>Preparação da semana da divulgação do projeto de intervenção</i> .....                         | 84 |
| Figura 18 - <i>Momento da divulgação do projeto de intervenção</i> .....                                      | 85 |

## **LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CAA** – Centro de Apoio à Aprendizagem

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**RTP** – Relatório Técnico-Pedagógico

**DAC** – Domínios de Autonomia Curricular

## Índice

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                             | 1  |
| 1. CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....                          | 3  |
| 1.1. A EDUCAÇÃO: DO DIREITO UNIVERSAL À PRÁTICA TRANSFORMADORA .....        | 3  |
| 1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....                          | 17 |
| 1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....                     | 23 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .... | 32 |
| 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....                         | 32 |
| 2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....   | 35 |
| 2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO   | 46 |
| 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....                                      | 52 |
| 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E    |    |
| DOS RESULTADOS OBTIDOS .....                                                | 56 |
| 3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....           | 56 |
| 3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....    | 69 |
| METARREFLEXÃO.....                                                          | 87 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                             | 91 |
| DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....                      | 97 |

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do segundo ano 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 passo fundamental no percurso académico e profissional da mestranda, conferindo habilitação legal para o exercício da docência com perfil duplo, permitindo atuar em contextos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

A Prática Educativa Supervisionada decorreu no ano letivo 2024/2025, sendo desenvolvida em dois contextos distintos: numa primeira fase, na valência da educação pré-escolar, com um grupo heterogéneo de crianças dos três aos cinco anos; e, numa segunda fase, no 1.º ciclo do ensino básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Esta organização permitiu à estagiária experienciar dois contextos educativos, proporcionando uma perspetiva integrada do percurso educativo das crianças, reforçando a importância da continuidade educativa, da transição entre ciclos e da articulação pedagógica entre contextos.

As práticas desenvolvidas foram sustentadas por um conjunto de referenciais teóricos e legais que orientaram toda a intervenção educativa. Entre estes, destacam-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), o Decreto-Lei n.º 240/2001, o Decreto-Lei n.º 241/2001, o Decreto-Lei n.º 54/2018, bem como documentos estruturantes como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Despacho n.º 6173/2016, que estabelece a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Estes referenciais sustentaram uma prática centrada na equidade, inclusão e valorização da diversidade, procurando promover aprendizagens significativas, contextualizadas e participadas.

A intervenção foi desenvolvida com base na Metodologia de Investigação-Ação, que se revelou essencial na construção de uma prática profissional reflexiva, contextualizada e intencional. Esta abordagem implicou a articulação entre observação sistemática, planificação pedagógica, ação educativa e reflexão crítica, permitindo à estagiária responder de forma fundamentada às necessidades emergentes de cada grupo e contexto, de modo a melhorar a

sua prática educativa. Durante todo o processo, foram salvaguardados os princípios éticos inerentes à prática educativa e à investigação. Em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), foram asseguradas a confidencialidade e o anonimato de todas as crianças, famílias, profissionais e instituições envolvidas. No que diz respeito à utilização de imagens, as fotografias presentes neste relatório foram editadas com desfoque das faces, garantindo não só a proteção da identidade, mas também um cuidado estético e ético na sua apresentação.

No decurso do estágio foram desenvolvidos dois projetos pedagógicos adaptados a cada um dos contextos. Na educação pré-escolar, foi dinamizado o projeto “Os nossos países”, centrado na valorização da diversidade cultural, das origens familiares das crianças e no respeito pelas diferenças, através de atividades lúdicas, como caças ao tesouro, criação de bandeiras nacionais e a construção de mercadinhos temáticos representando os países presente na sala. Já no 1.º ciclo do ensino básico, foi implementado o projeto “Pequenos Exploradores: à descoberta dos animais”, que promoveu o desenvolvimento de competências nas áreas da literacia, ciência e cidadania ambiental, com recurso à Metodologia de Rotação por Estações, favorecendo uma abordagem diferenciada, inclusiva e centrada no aluno.

Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais, seguidos de uma metarreflexão final. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que fundamenta a intervenção educativa, destacando os princípios orientadores da ação docente nos dois níveis de ensino. O segundo capítulo caracteriza os contextos de estágio, descrevendo as especificidades das instituições, dos grupos de crianças e da metodologia de investigação adotada. O terceiro capítulo foca-se na descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, relacionando as ações com os referenciais teóricos e os resultados observados. Por fim, a metarreflexão oferece uma análise crítica do percurso formativo vivido, evidenciando os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e a evolução da identidade profissional da estagiária.

Espera-se que este relatório reflita, de forma crítica e fundamentada, o percurso vivido, as decisões pedagógicas tomadas e o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e centrada na criança.

# **1. CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo explora os pressupostos teóricos e legais que sustentam e orientam uma prática pedagógica intencional, reflexiva e verdadeiramente significativa, tendo como princípio basilar a valorização da criança enquanto agente ativo, autónomo e central no seu processo de aprendizagem. Partindo deste enquadramento, são apresentados três subcapítulos que procuram clarificar, interpretar e refletir sobre o papel da educação no desenvolvimento integral da criança, bem como as particularidades dos contextos educativos em análise.

No primeiro subcapítulo, é realizada uma abordagem geral ao papel fundamental da educação no desenvolvimento das crianças, com especial atenção ao processo de ensino e aprendizagem. Esta análise permite identificar e refletir sobre as semelhanças e diferenças existentes entre os dois níveis educativos em foco: a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), destacando o contributo de cada um para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Os dois subcapítulos subsequentes aprofundam as especificidades de cada um destes níveis educativos.

## **1.1. A EDUCAÇÃO: DO DIREITO UNIVERSAL À PRÁTICA TRANSFORMADORA**

Como preconizam Lopes da Silva et al. (2016), a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e social, sendo um direito fundamental que deve ser garantido a todas as crianças. Para além da transmissão de conhecimento, a escola tem a responsabilidade de preparar crianças e jovens para assumirem as suas responsabilidades como cidadãos numa sociedade democrática, promovendo valores como o respeito pelo outro e pelo meio ambiente (UNICEF, 2019).

Historicamente, a escola teve um carácter seletivo, beneficiando a alfabetização e a educação das classes mais privilegiadas. Como refere Rodrigues (2012) foi no início dos anos 60, que se estabeleceu o princípio da escolaridade obrigatória, garantindo que todas as crianças com seis

anos de idade ingressassem na escola, embora muitas não concluíssem os estudos. Nessa época, o ensino era predominantemente transmissivo, o/a professor/a assumia o papel de mero transmissor do conhecimento, enquanto a criança era vista como uma "tábua rasa" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8). O sistema educativo não refletia a realidade social das crianças, confinando-as a um papel passivo, centrado na memorização e reprodução fiel dos conteúdos. As relações eram verticais, com pouco envolvimento afetivo e reduzida interação dos alunos no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

A revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe uma mudança significativa, com o reconhecimento da educação como um direito universal, consagrado na Constituição da República Portuguesa de 1976. Neste contexto, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a 14 de outubro de 1986, veio reforçar este princípio, estabelecendo que todos os cidadãos deveriam ter acesso à educação. Este referencial normativo sublinha a necessidade de uma resposta educativa ajustada às necessidades individuais de cada criança, promovendo o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a construção de cidadãos autónomos, civicamente responsáveis e participativos numa sociedade democrática (Lei n.º 46/86, 1986). Também a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, reconhece no seu Artigo 28.º “o direito da criança à educação” e determina que os Estados devem assegurar esse direito com base na igualdade de oportunidades (p. 23). Além disso, o Artigo 29.º estabelece que a educação deve visar “o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades” (p.24) e prepará-la para “assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade [...] e de amizade entre todos os povos” (p. 25). Estas orientações legais e internacionais marcam não apenas o reconhecimento formal do direito à educação, mas também um ponto de viragem na conceção da própria função educativa. A educação passa a ser entendida como um processo global de desenvolvimento humano, centrado na criança enquanto sujeito de direitos. Esta mudança de perspetiva aliada ao surgimento de novos paradigmas pedagógicos, valoriza a participação ativa da criança, a diferenciação pedagógica e a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Deste modo, é perceptível que os objetivos da educação sofreram modificações ao longo do tempo, bem como o papel do docente e das crianças. Em alternativa ao paradigma tradicional surgem as pedagogias participativas, deixando de se centrar na mera transmissão, memorização e reprodução de conteúdos. Em vez disso, a educação atual procura desenvolver ferramentas que promovam o pensamento crítico e reflexivo da criança, capacitando-a para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste paradigma, a criança deixa de ser um recetor passivo para se tornar o principal agente da construção do seu conhecimento, considerando os seus interesses e necessidades. O docente, por sua vez, abandona a posição de mero detentor do saber e assume o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem mais participativa e significativa para as crianças (Bidarra & Festas, 2005). Esta transformação sublinha a importância de uma relação próxima e contínua entre o docente e os alunos, que favoreça a integração das dimensões afetiva, social e cognitiva no processo educativo.

Posto isto, a monodocência, modelo pedagógico característico da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, conforme estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, confere a um único docente a responsabilidade integral pelo processo educativo de uma turma ou grupo. Este modelo promove uma relação próxima e personalizada entre professor e alunos, favorecendo a integração das dimensões afetiva, social e cognitiva no percurso de aprendizagem. A proximidade afetiva estabelecida permite ao docente conhecer profundamente as particularidades de cada criança, adaptando o ensino às suas necessidades específicas e acompanhando de forma contínua o seu desenvolvimento global, nas vertentes emocional, social, moral e cognitiva. Este regime pedagógico destaca-se pela criação de laços afetivos sólidos e por um conhecimento mútuo entre professor e alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem estável, seguro e motivador. Segundo Formosinho (1998), a “monodocência exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...) exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (...)” (pp. 30-31). Esta continuidade facilita um acompanhamento mais próximo e atento, permitindo ao professor conhecer profundamente as características e necessidades de cada criança. Nesse sentido, torna-se essencial que o docente assuma um papel mais abrangente, tal como sublinha Oliveira (2012), é importante

que a relação pedagógica professor / aluno esteja muito dependente da relação pessoal que se estabelece. Há uma grande aproximação afetiva entre o professor e os alunos, que lhe permite conhecer as particularidades de cada um, pelo que o professor não se deve assumir como mero instrutor, quando tem grandes responsabilidades pelos aspetos de desenvolvimento global da criança não só a nível afetivo mas também ao nível emocional, social e moral (p. 5).

No que concerne à imagem da criança, a mesma passa a ser encarada como “um agente ativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), em conformidade com as teorias defendidas por Piaget e Vygotsky, o primeiro ligado ao paradigma construtivista e o segundo numa perspetiva socioconstrutivista. Estes paradigmas defendem que as crianças assumem o papel de protagonista ativo na construção e reconstrução do seu conhecimento, que resulta das interações estabelecidas com o ambiente e com outros indivíduos (Oliveira-Formosinho, 2007)

No desenvolvimento cognitivo infantil, o construtivismo de Piaget defende que a criança constrói ativamente o conhecimento, reorganizando os seus esquemas mentais à medida que vivencia novas experiências. Este processo envolve a assimilação e a acomodação, que, segundo Piaget (1970), são mecanismos centrais na adaptação intelectual. Como refere Shaffer (2005), a criança procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências (p. 221)”, tornando os seus esquemas cada vez mais complexos. Paralelamente, a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que estabelece a relação entre o que a criança é capaz de realizar autonomamente (nível de desenvolvimento efetivo) e aquilo que pode alcançar com o apoio de um indivíduo mais experiente (área de desenvolvimento potencial). Desta forma, Vygotsky realça a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, defendendo que aquilo que “a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos podê-lo-á fazer amanhã por si só” (Vygotsky, 1988, p. 113).

De acordo com Salvador et al. (2008), a aprendizagem ocorre quando as crianças recebem ajuda suficiente e informação por parte da sociedade, privilegiando-se a utilização dos chamados “andaimes”. Este conceito, normalmente atribuído a Bruner e aos seus colegas

Wood e Ross (1976), refere-se ao apoio que o adulto concede à criança para que esta consiga alcançar competências em desenvolvimento. O processo de aprendizagem é dinâmico e exige uma constante adequação desses “andaimes”, ajustando-os às necessidades específicas da criança. Assim, a construção do conhecimento não acontece isoladamente, mas num contexto de partilha e cooperação, onde a mediação de adultos ou pares mais experientes desempenha um papel estruturante na aquisição e consolidação das aprendizagens.

Considerando esta significativa evolução, as atividades ocorridas ao longo da PES possibilitaram que as crianças assumissem um papel ativo, respeitando sempre as suas capacidades, especificidades e interesses impulsionadores das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o papel do docente revela-se fundamental no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que pode estimular o desenvolvimento da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, deve proporcionar experiências desafiadoras que incentivem a exploração, a resolução de problemas e a atribuição de significado ao que fazem (Coll et al., 2001). Além disso, o docente desempenha um papel essencial na deteção do conflito inicial entre o que a criança já sabe, o que deseja saber e o que precisa de aprender. A sua mediação pode contribuir para que a criança se sinta capaz e motivada para enfrentar e superar esse conflito, promovendo, assim, um processo de aprendizagem mais autónomo e significativo.

Neste sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) emergem como ferramentas poderosas para enriquecer essas interações e apoiar a construção do conhecimento, alinhando-se com a perspetiva socioconstrutivista. As TIC assumem um papel cada vez mais preponderante no apoio a estas práticas diferenciadas, constituindo ferramentas essenciais para responder às diferentes necessidades dos alunos e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A evolução social e tecnológica que caracteriza a sociedade contemporânea impõe desafios constantes aos professores, que devem adaptar continuamente as suas práticas pedagógicas para responder às necessidades de todos os alunos. Neste contexto, as TIC transformam significativamente a forma como os alunos aprendem e pensam, assim como os contextos onde aprendem. No entanto, é importante reconhecer que ainda existem desigualdades marcantes no acesso a estas tecnologias, fatores que podem condicionar e limitar o seu potencial educativo. Para além disso, muitas crianças

ainda não sabem explorar as TIC de forma eficaz para fins pedagógicos, o que dificulta o seu aproveitamento pleno no processo de ensino (Fernández-Mellizo & Manzano, 2016).

Segundo Quadros Flores, Escola e Peres (2009),

a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender. Deste modo, o professor delega o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem (citado por Quadros Flores et al., 2009, p. 5764).

Assim, o papel do docente assume-se cada vez mais como o de facilitador, que orienta e apoia os alunos na construção do conhecimento, adaptando-se às especificidades individuais e ao contexto tecnológico que os envolve. Deste modo, as TIC tornam-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento curricular, ao permitirem que o ensino se alinhe com a realidade das crianças e com as exigências de uma sociedade em constante transformação. Incorporar estas tecnologias no processo educativo possibilita não só uma aprendizagem mais significativa, mas também a preparação das crianças para o futuro, promovendo competências como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de aprender a aprender (Lima, 2017). Neste sentido, as TIC permitem promover a aprendizagem de uma forma lúdica, dinâmica e significativa, aproximando os conteúdos de estudo do quotidiano das crianças e tornando o processo educativo mais motivador e contextualizado.

Neste contexto, entende-se que a educação deve proporcionar oportunidades que favoreçam experiências de aprendizagem significativas e diversificadas. Assim, em sala de aula/sala de atividades, compete ao educador privilegiar metodologias ativas que promovam a participação efetiva dos alunos, conferindo-lhes um papel protagonista na construção do seu próprio conhecimento (Moran, 2015). Estas abordagens pedagógicas representam uma rutura com modelos tradicionais centrados numa aprendizagem repetitiva e de memorização, onde o aluno assume uma postura passiva, limitada à receção de informação. As metodologias ativas, assentes na abordagem socioconstrutivista, têm ganho crescente relevância no contexto escolar, sendo definidas como “metodologias concebidas para um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem” (Carvalho, 2022, p. 31). Estas estratégias

pedagógicas visam desenvolver competências essenciais, tais como a autonomia, o pensamento crítico, a autorreflexão e a capacidade de resolução de problemas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, é possível concluir que um docente que procure constantemente atualizar as suas práticas pedagógicas, alinhando-as com as evoluções do paradigma educacional contemporâneo, deve necessariamente integrar as quatro dimensões fundamentais descritas neste diploma: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Cada uma destas dimensões reflete aspetos essenciais do desempenho docente que vão para além da simples transmissão de conteúdos. Ao considerar e integrar estas dimensões na sua prática diária, o docente não só facilita a aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas, mas também promove uma educação holística, centrada no desenvolvimento integral dos alunos e no fortalecimento da comunidade educativa. Desta forma, é necessário que o docente realize uma observação contínua e sistemática das crianças, da instituição e do meio envolvente, que o auxilie na recolha de informações que permitam a construção de planificações pedagógicas ajustadas, tendo em conta as especificidades de cada criança, os conteúdos a serem abordados e os métodos de avaliação mais adequados a cada fase do processo de aprendizagem (Diogo, 2010). Além disso, a prática docente exige uma reflexão constante, que se deve realizar antes, durante e após as intervenções pedagógicas. Esta reflexão crítica permite ao docente ajustar e melhorar as suas estratégias de ensino, garantindo que as suas práticas sejam sempre adaptadas ao contexto e ao grupo específico com o qual trabalha (Gauthier & Tardif, 1997). Assim, o docente deve assumir uma postura de constante investigação, não só para avaliar a eficácia das suas ações, mas também para impulsionar a sua própria evolução profissional, ajustando-se continuamente às necessidades e dinâmicas da sala de aula.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, estabelece os perfis específicos de desempenho profissional para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este decreto sublinha a importância da observação atenta das interações, interesses e dificuldades das crianças, permitindo uma planificação flexível e adequada das atividades educativas. Além disso, destaca a necessidade de promover a autonomia dos alunos,

considerando os seus conhecimentos prévios e adotando instrumentos diversificados de avaliação. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Neste contexto, a diferenciação pedagógica assume um papel central, uma vez que permite adequar estratégias, recursos e materiais aos diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. A colaboração entre docentes, equipas multidisciplinares e famílias revela-se igualmente essencial para assegurar um acompanhamento ajustado e promover uma transição escolar eficaz. Para que a inclusão se concretize de forma efetiva, é imprescindível que o docente adote uma abordagem pedagógica flexível, que valorize as potencialidades individuais de cada criança e garanta a sua participação ativa nas atividades propostas. A diferenciação não se limita à adaptação de conteúdos, mas abrange também a diversidade de objetivos, a gestão do tempo, a escolha das metodologias, dos recursos e dos apoios disponibilizados. Como afirmam Pereira et al. (2018), as atividades “poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (p. 12), reforçando a importância de práticas centradas na criança, promotoras da equidade e da qualidade educativa. Assim, a ação docente deve alicerçar-se num processo contínuo de observação, reflexão e inovação, capaz de responder, de forma sensível e intencional, à diversidade presente nos contextos educativos. A diferenciação pedagógica tem como finalidade garantir o acesso a um currículo amplo e inclusivo, que não se limita aos conteúdos programáticos, mas que contempla igualmente aspetos como a organização do espaço educativo, a seleção e adaptação de materiais, a escolha de estratégias metodológicas diversificadas e a definição de critérios de avaliação justos e equitativos. Pode ainda integrar medidas seletivas ou adicionais, sempre que se revelem necessárias à promoção do sucesso educativo, sem comprometer a participação plena de cada aluno. Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade como uma mais-valia no processo educativo, apelando a uma pedagogia que promova a equidade, a inclusão e a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas características ou condições de partida.

Durante todo o processo educativo, as crianças passam por diversas transições que marcam a sua evolução e desenvolvimento. Tal como definem as OCEPE (2016), essas transições podem ser horizontais ou verticais, dependendo da natureza da mudança que a criança vivencia. As transições horizontais referem-se a mudanças “que fazem parte da nossa vida quotidiana” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), estando relacionadas com as deslocações frequentes da criança entre diferentes contextos que lhe são familiares. Exemplos disso incluem a passagem do ambiente familiar para a creche ou para o jardim de infância no início do dia, assim como a transição entre diferentes atividades dentro do mesmo espaço educativo. Estas transições, por serem previsíveis e habituais podem ser mais tranquilas e naturais para as crianças. Por outro lado, as transições verticais correspondem a mudanças “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), que envolvem a passagem de um nível educativo para outro, como a transição da creche para o jardim de infância ou deste para o 1.º ciclo do ensino básico. Estas mudanças exigem uma adaptação mais significativa, uma vez que a criança se depara com novas rotinas, ambientes, adultos de referência e expectativas de aprendizagem diferentes, desta forma, é essencial que os atores destas transições educativas ofereçam um apoio estruturado e sensível, proporcionando um ambiente de segurança e confiança a cada criança. Esse acompanhamento favorece uma adaptação positiva, permitindo que a criança enfrente as mudanças com tranquilidade e garantindo a continuidade das aprendizagens.

A transição entre a educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) constitui um momento significativo no percurso educativo das crianças, marcado por mudanças substanciais nos contextos pedagógicos. Lopes e Ribeiro (2018) destacam que “a transição entre ciclos deve ser vista e sentida pela criança como uma oportunidade para crescer, para fazer algo diferente, para aprender coisas novas e para ganhar um novo estatuto” (p. 756). Contudo, este processo revela-se complexo, pois envolve deixar para trás um ambiente familiar e adaptar-se a um novo contexto, ainda desconhecido. As crianças são confrontadas com diferenças significativas entre os dois contextos educativos, especialmente no que diz respeito às aprendizagens, às regras estabelecidas, às metodologias, às interações sociais, também à organização do espaço e aos materiais utilizados. Estas mudanças exigem uma adaptação cuidadosa, tornando o processo de transição ainda mais desafiante para as crianças. Deste modo, para mitigar estes desafios e promover uma transição mais harmoniosa,

torna-se imprescindível que educadores e professores do 1.º CEB colaborem estreitamente na definição de estratégias que reforcem a articulação entre os dois ciclos, facilitando a continuidade das aprendizagens. Assim, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem construir uma visão integrada e coerente entre os dois contextos educativos (Sim-Sim, 2010), garantindo uma progressão pedagógica estruturada. Nesta perspetiva, a continuidade educativa assume um papel fundamental, sendo essencial que os professores do 1.º CEB tenham em conta os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças na EPE, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizando as experiências e competências já desenvolvidas (Lei n.º 49/2005, 2005).

Relativamente ao papel de educador(a)/professor(a), o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) estabelece que o “perfil de educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico” (p. 5572). Neste contexto, a presença de um docente com perfil duplo, habilitado para lecionar tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, revela-se uma mais-valia para a construção de um percurso educativo mais fluido e coerente. O Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) reforça esta perspetiva ao destacar que “a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua” (p. 2820), valorizando assim a preparação exigente e integrada destes profissionais. Como previsto na Lei n.º 49/2005 (2005), o facto de este profissional possuir um conhecimento aprofundado das especificidades de ambos os ciclos permite-lhe desempenhar um papel fundamental na garantia da continuidade das aprendizagens, promovendo uma “perspetiva de unidade global do ensino básico” (p. 5127). Desta forma, contribui para que a transição entre ciclos seja menos abrupta e mais integrada, assegurando um desenvolvimento harmonioso das crianças ao longo do seu percurso escolar. Além disso, como reforçam Pacheco et al. (2019), um docente com perfil de dupla docência está particularmente capacitado para reconhecer, de forma mais eficaz, tanto as dificuldades como as potencialidades das crianças ao longo deste processo de transição. Assim, pode proporcionar um acompanhamento mais ajustado às necessidades individuais de cada criança, garantindo um apoio pedagógico mais direcionado e eficaz.

A articulação entre educadores e professores do 1.º CEB é essencial, mas, por si só, não garante uma transição plenamente bem-sucedida. Para que este processo seja

verdadeiramente eficaz, a relação entre a família e a escola assume um papel central, tornando-se um pilar imprescindível na continuidade educativa e no bem-estar da criança. Tal como preconizam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 103). Além disso, a forma como a criança vive as primeiras transições educativas pode ter um impacto duradouro no seu percurso escolar, influenciando a sua atitude perante futuras mudanças. Como referem as OCEPE (2016),

Este apoio é tanto mais importante porque o modo como a criança vive as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche e/ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) pode influenciar a sua atitude perante futuras transições (Lopes da Silva et al., 2016, p.97)

Torna-se fundamental, que os familiares se envolvam de forma direta e positiva com o ambiente educativo, estando em sintonia com o mesmo, para que compreendam e valorizem o papel do docente, das práticas e atividades desenvolvidas, funcionando desta forma como um apoio à continuidade das aprendizagens realizadas em contexto educativo (Mata & Pedro, 2021). Para que tal seja possível, o docente deve procurar estratégias que promovam o envolvimento das famílias na ação educativa, ao criar momentos de partilha e tomando decisões conjuntas, de forma a garantir que tais decisões sejam bem aceites e desejadas no contexto escolar (Hohmann & Weikart, 2011).

Contudo, segundo Ribeiro et al. (2018) persistem diversos entraves a uma transição suave e positiva, nomeadamente ao nível das políticas do Ministério da Educação. Um dos principais desafios prende-se com o processo de colocação de professores, que impede um conhecimento prévio de quem será o docente antes do início do ano letivo. Esta incerteza compromete a necessária articulação e partilha entre educadores, professores e restante comunidade educativa, dificultando a continuidade das aprendizagens e a adaptação das crianças a este novo ciclo. Como tem sido referido, a articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é essencial para garantir uma continuidade educativa significativa, como aponta Serra (2004). Embora os currículos destes dois níveis de ensino sejam distintos, complementam-se

e coincidem em vários aspetos, assegurando uma progressão coerente nas aprendizagens. A análise dos documentos orientadores, como as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), evidencia essa continuidade nos objetivos educativos. No entanto, como referido por Lopes da Silva et al. (2016), a articulação curricular não implica antecipar conteúdos do 1.º CEB na EPE, mas sim fornecer ferramentas que facilitem a transição e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A principal dificuldade nesta articulação não reside tanto nos objetivos ou nas áreas do saber, mas sim nas metodologias adotadas pelos docentes. Nesse sentido, torna-se essencial implementar estratégias que minimizem os desafios existentes e promovam uma maior harmonia entre os dois níveis educativos. Uma das soluções possíveis é a adoção de metodologias comuns, que permitam uma abordagem mais flexível e centrada na criança.

Neste enquadramento, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) revela-se, assim, uma abordagem pedagógica capaz de atenuar as diferenças metodológicas entre estes dois ciclos de ensino, promovendo simultaneamente uma articulação curricular mais eficaz. A sua flexibilidade permite que seja implementada em ambos os níveis educativos, garantindo uma transição mais harmoniosa e favorecendo a continuidade das aprendizagens (Rangel & Gonçalves, 2011). Além disso, esta metodologia enquadra-se numa perspetiva interdisciplinar da educação, possibilitando uma abordagem integrada do conhecimento e fomentando práticas pedagógicas baseadas na participação ativa de crianças e docentes. Ao privilegiar a construção do conhecimento de forma colaborativa, a MTP transforma o ambiente educativo num espaço dinâmico e interativo, no qual os educandos deixam de ser meros recetores passivos de informação para se tornarem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Essa interação contínua contribui para um desenvolvimento holístico da criança, estimulando não só as competências cognitivas, mas também as emocionais, sociais e motoras (Nicolescu, 2000, cit. Vasconcelos et al., 2012). Esta abordagem holística está em sintonia com os quatro pilares da educação definidos por Delors et al. (1996), que propõem uma visão integrada das finalidades educativas para o século XXI. Estes pilares, segundo Delors et al. (1996), estruturam-se em quatro dimensões essenciais:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (p. 89).

Como sublinham os autores, “estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors et al., 1996, pp. 89–90). Estes eixos não devem ser entendidos como elementos isolados, mas como partes interdependentes de um processo educativo contínuo e coerente. (Delors et al., 1996). A MTP, ao alinhar-se com estes princípios, oferece condições propícias para a concretização destes pilares, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e integradas. Regendo-se por um paradigma socio construtivista, coloca as crianças no centro do processo educativo e valoriza a resolução de problemas reais e a participação ativa de todos na construção do conhecimento (Vasconcelos et al., 2012).

A MTP é composta por quatro fases não sequenciais e sem tempo predefinido, esta metodologia proporciona uma abordagem flexível e centrada na criança, permitindo que a construção do conhecimento ocorra de forma ativa e significativa (Many & Guimarães, 2006), tal como preconiza Vasconcelos et al (2012) estas fases “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica “ (p.17). Segundo Vasconcelos et al. (2012), a primeira fase, "definição do problema", é quando se inicia o processo através da formulação do problema. As crianças partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo” (p.14). Segundo Many e Guimarães (2006), esta etapa é fundamental para o envolvimento ativo dos alunos, pois define o percurso da investigação. Segue-se a planificação e desenvolvimento do trabalho, fase em que são delineados os passos do projeto. Nesta fase “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Para estes autores, esta organização estratégica assegura a coerência do trabalho e permite uma exploração estruturada e aprofundada do tema. A terceira fase, execução, corresponde ao momento que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos et

al., 2012, p.16). Durante esta etapa, registam as aprendizagens de diferentes formas, como gráficos, desenhos e fotografias, tornando a compreensão mais visual e dinâmica (Vasconcelos et al., 2012). Por fim, a fase de "divulgação e avaliação" marca o encerramento do processo, promovendo a partilha das aprendizagens com a comunidade educativa e as famílias. Este momento representa "a fase da socialização do saber" (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), essencial para consolidar o conhecimento adquirido e reconhecer o esforço coletivo. Além disso, possibilita uma reflexão sobre o percurso realizado, desenvolvendo competências sociais como a partilha e a cooperação, e reforça o papel do/a educador/a como investigador do desenvolvimento das crianças (Vasconcelos et al., 2012).

Esta metodologia articula diferentes áreas do saber, contrariando a fragmentação do conhecimento e promovendo aprendizagens holísticas (Bonatto et al., 2012). Destaca-se por incentivar a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, conferindo-lhes um maior sentido de responsabilidade social (Vasconcelos et al., 2012). No entanto, embora apresente inúmeras vantagens, não responde a todas as necessidades e objetivos de ensino, sendo necessário complementá-la com outras estratégias pedagógicas (Rangel & Gonçalves, 2011). Ainda assim, representa um modelo inovador que estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia, proporcionando experiências educativas mais ricas e significativas.

Para que práticas pedagógicas como a MTP se concretizem de forma efetiva e transformadora, é essencial repensar também o papel do educador enquanto profissional colaborativo. A docência na contemporaneidade exige a construção de relações profissionais baseadas na partilha, na escuta e na co construção de saberes, tanto com os pares como com os próprios alunos e a comunidade. Neste sentido, o relatório da UNESCO *Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação* (2022) destaca a importância das pedagogias de cooperação e solidariedade, referindo que “a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade”, promovendo “as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão” (p. xiv). Esta pedagogia implica um compromisso ativo do educador na construção de relações horizontais, sustentadas pelo diálogo, pela empatia e pela partilha de saberes, promovendo ambientes de aprendizagem

democráticos e inclusivos. A colaboração entre docentes constitui um pilar fundamental para a inovação pedagógica e para a construção de uma educação entendida como um bem comum. Conforme destaca o relatório da UNESCO (2022), “a colaboração e o trabalho em equipe devem caracterizar a atuação dos professores” (p. xiv). Além disso, é fundamental que a prática docente incorpore de forma contínua a reflexão, a investigação e a criação de novas abordagens pedagógicas. Este compromisso coletivo não só promove o desenvolvimento profissional permanente, como também contribui para a criação de ambientes educativos mais democráticos, participativos e centrados na criança, uma vez que exige que o/a educador/a não trabalhe isoladamente, mas sim como parte de uma comunidade profissional que aprende em conjunto, constrói respostas adaptadas ao contexto e se empenha na melhoria constante da sua prática.

Em suma, a valorização da colaboração no exercício da função docente representa um elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais justas, conscientes e transformadoras. Assente numa lógica de partilha, compromisso mútuo e desenvolvimento profissional contínuo, este compromisso reforça o papel do educador enquanto agente ativo na promoção de uma educação de qualidade para todos

Após a exposição dos pressupostos teóricos e normativos que sustentam a prática educativa nos dois níveis de ensino analisados neste relatório, torna-se essencial aprofundar a compreensão das especificidades de cada nível, bem como dos documentos orientadores que lhes servem de alicerce.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Educação Pré-Escolar, conforme estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), destina-se a crianças dos três anos até à idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico, sendo considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, apesar do seu carácter facultativo, esta etapa educativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, complementando a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma cooperação

Lopes da Silva et al., 2016A Educação Pré-Escolar assenta em documentos orientadores e legislação nacional, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, 1986), na Lei-Quadro (Lei n.º 5/1997, 1997) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 1997, 2016). As OCEPE, como aponta Lemos (2017) constituem o documento de referência mais utilizado, uma vez que estas são “um forte instrumento que guia os educadores nas suas práticas quotidianas e permitiram afirmar uma perspetiva humanista da educação pré-escolar, situando-a num espaço de construção coletiva de saberes, valorizando os processos em que se aprende a aprender” (p. 7). Neste sentido, o artigo 10.º da Lei-Quadro n.º 5/97 (1997) define objetivos essenciais para a Educação Pré-Escolar, tais como: impulsionar o crescimento pessoal e social da criança, promovendo uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania; incentivar a integração em diferentes grupos sociais; garantir a equidade no acesso à educação; estimular o desenvolvimento integral, considerando as particularidades de cada criança; promover a expressão e a comunicação por meio de diversas formas de linguagem; despertar a curiosidade e o espírito crítico; assegurar condições de bem-estar e segurança; identificar precocemente eventuais inadaptações, deficiências ou talentos, orientando a criança da melhor forma; e encorajar o envolvimento ativo das famílias no processo educativo.

As OCEPE publicadas em 1997 e revistas em 2016, constituem uma referência comum para os/as educadores/as no sentido do desenvolvimento do currículo na EPE. Este documento procura apoiar a “construção e gestão do currículo do jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), potenciando ambientes educacionais ricos e geradores de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer/gostar de aprender (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, é da responsabilidade do/a educador/a, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares” (p. 5572), a gestão e desenvolvimento do currículo. Currículo esse que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), deve ser flexível e ter em conta as características das crianças e do meio que as rodeia, os projetos curriculares do agrupamento e da escola, as diferentes culturas presentes no ambiente educativo e as parecerias exteriores, previamente realizadas pelo agrupamento. Tendo tudo isto em conta, o/a educador/a consegue proporcionar experiências pedagógicas ricas, contextualizadas e significativas para o grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Este nível educativo ocorre através de uma relação indissociável entre o cuidar e o educar e centra-se em quatro fundamentos mencionados nas OCEPE, nomeadamente: o desenvolvimento e as aprendizagens como vertentes indissociáveis, ou seja, as experiências que são proporcionadas à criança constituem uma oportunidade de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento tanto físico como psicológico; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, em que a criança desempenha um papel ativo e dinâmico e o adulto deve reconhecer a capacidade que a mesma tem para construir o seu desenvolvimento e sua aprendizagem; a exigência de resposta a todas as crianças, sendo o acesso à educação um direito que assiste todas as crianças; a construção articulada do saber, pois a aprendizagem deve assumir uma forma holística em que exista articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE encontram-se estruturadas em três secções fundamentais: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; Continuidade Educativa e Transições. A abordagem holística subjacente ao ato de brincar permeia todas as áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016). Júlia Formosinho enfatiza que o objetivo da educação pré-escolar (EPE) não reside na preparação da criança para a escolaridade obrigatória (Oliveira-Formosinho, 2016). Neste sentido, as OCEPE (2016) reforçam que

assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte (...) trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Para concretizar esta abordagem, torna-se essencial que o/a educador/a realize uma observação sistemática e atenta de cada criança e do grupo, bem como recolha informações relevantes sobre os seus contextos familiares. Essa observação deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo, sendo imprescindível que o/a educador/a registe e documente as suas observações por meio de instrumentos que lhe possibilitem refletir e distanciar-se da prática (Lopes da Silva et al., 2016). O registo sistemático destas observações permite ao/a

educador/a planificar atividades e projetos alinhados com os interesses, necessidades e competências das crianças, bem como com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). No entanto, a planificação deve ser concebida como um processo dinâmico e flexível, integrando continuamente os dados recolhidos por meio da observação e avaliação. Ademais, deve promover a participação ativa das crianças, dando voz às suas propostas, interesses e experiências emergentes do quotidiano.

Neste contexto, a avaliação assume um papel fundamental, enquanto processo contínuo e formativo que se encontra intrinsecamente ligado ao planeamento e ao desenvolvimento curricular. Tal como é sublinhado na brochura *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*, a avaliação nesta etapa educativa “revela-se uma componente indissociável e inescapável do desenvolvimento do currículo e da aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 34), estando inevitavelmente presente na ação educativa, mesmo quando não é explicitamente assumida como tal. A sua função principal não é classificativa, mas sim orientadora, procurando adequar e regular a ação educativa com base numa compreensão aprofundada do percurso de aprendizagem de cada criança. Assim, a avaliação em educação pré-escolar deve centrar-se em recolher informação significativa sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em contextos reais e autênticos, possibilitando ao educador ajustar as suas intenções pedagógicas e decisões de forma fundamentada.

Neste processo, a documentação pedagógica desempenha um papel fulcral no processo de observação, planificação e avaliação, uma vez que não só possibilita o acompanhamento e a avaliação do percurso da criança, como também orienta a construção de práticas pedagógicas mais significativas e eficazes. Esta documentação deve ser realizada de forma colaborativa, permitindo que as crianças “possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos e compreensivos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 32). Assim, documentar favorece a participação ativa da criança na avaliação do seu processo de aprendizagem, incentivando-a a refletir sobre as suas conquistas, dificuldades e estratégias para superar desafios (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Dessa forma, a avaliação em contextos da EPE tem como principal finalidade “interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, pp. 62-

63). A análise documental, os diálogos reflexivos, os diários, os registos fotográficos e as gravações de áudio são exemplos de métodos de recolha de informações e avaliação que têm em conta os contextos, processos e resultados pedagógicos. Segundo Oliveira-Formosinho & Pascal (2019), estes procedimentos procuram ser mais democráticos, inclusivos e participativos para todas as crianças.

Na EPE, a organização do ambiente educativo constitui um elemento determinante na prática pedagógica uma vez que este funciona como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), e deve ser alvo de uma reflexão atenta por parte do/a educador/a. A disposição do espaço e dos materiais reflete as intencionalidades do/a educador/a e do grupo, devendo ser realizada de modo colaborativo, assegurando a participação ativa das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A seleção dos materiais didáticos deve ser criteriosa, garantindo qualidade, variedade e relevância cultural (Folque, 2014). O/A educador/a deve optar por materiais que estimulem a criatividade e a imaginação das crianças, ao mesmo tempo que evitam objetos desprovidos de significado social (Folque, 2018). Ademais, as crianças devem ter autonomia para escolher e manipular os materiais, pois "explorar objetos, descobrir relações, transformar e combinar materiais, adquirir competências de utilização de ferramentas e equipamentos e usar os músculos são processos manipulativos vitais" (Hohmann, 1997, p. 39).

Para além do enquadramento nas OCEPE e nos documentos legislativos que orientam a sua ação, o/a educador/a deve fundamentar a sua prática em abordagens pedagógicas que valorizem metodologias participativas que destacam o papel principal da criança no seu processo de aprendizagem e do/a educador/a como um/a facilitador/a. Além disso, salientam a relevância do brincar na EPE como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. A valorização pelo brincar neste nível educativo e a sua irreversível ligação à infância é evidente nos documentos orientadores e nos modelos/abordagens pedagógicas. Além de ser um direito formal (UNICEF, 1989) e uma expressão cultural das crianças (Sarmiento, 2003), brincar é uma tarefa séria e complexa para as mesmas, uma vez que permite aprendizagens irrepetíveis que as levam a significar o mundo, os objetos e as ações (Neto, 2020a). De acordo com este último autor, enquanto

brincam livremente as crianças sentem-se felizes e têm a oportunidade de explorar não só o mundo que a rodeia, como também a sua realidade interior. Todavia, o brincar livre característico da infância tem vindo a ser instrumentalizado e guiado pelo/a educador/a, visto que é este que define os materiais acessíveis, as opções disponíveis, os graus de liberdade permitidos e as regras de cada brincadeira. Rosa (1998) citado por Silva e Sarmiento (2017), evidencia que brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagens, mas sim como “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40).

As inúmeras transformações sociais têm vindo a despoletar e impor várias limitações ao brincar e ao ser ativo na infância. O crescente domínio dos aparelhos eletrónicos, a centralização nas grandes cidades e a crescente insegurança por parte dos pais face a perigos diversos são exemplos atuais de barreiras que se colocam ao brincar livre na infância. Estas limitações são fatores de preocupação, uma vez que podem provocar atrasos no desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o resto da vida. Neste sentido, tem-se vindo a observar um aumento de doenças cardiovasculares e da obesidade infantil, assim como problemas associados a comportamentos negativos ou inadequados, como tristeza e agressividade (Neto, 2020b). Deste modo, é fundamental que o/a educador/a e as famílias permitam que a criança brinque livremente, se sinta ativa e feliz, sem um excesso de proteção e controlo por parte do adulto. É igualmente importante reconhecer o valor do contacto com o risco, pois estes contribuem para a manutenção da curiosidade infantil, bem como para o desenvolvimento da mobilidade e da capacidade de resolução de problemas. Assim, torna-se essencial compreender a ligação entre o brincar, o prazer, a liberdade e a motivação intrínseca do indivíduo (Pinto, 2022).

Salienta-se, assim, que o facto de as crianças aprenderem através do brincar deveria, acima de tudo, reafirmar a sua importância, sem nunca esquecer a natureza que o distingue e as características a ele associadas: “a diversão, a liberdade, a motivação intrínseca, a não produtividade, a sua ligação às culturas de pares da infância, constituindo um comportamento iniciado, estruturado e controlado pelas próprias crianças” (Pinto, 2022, p. 49).

### **1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O Sistema Educativo Português organiza-se em ciclos de ensino diferentes, correspondentes a 12 anos de escolaridade obrigatória, frequentados por crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos (Lei n.º 85/2009, 2009). Neste âmbito, o ensino básico constitui a primeira etapa da escolaridade obrigatória e desempenha um papel fundamental na formação integral dos cidadãos. Segundo a LBSE, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069), organizados em três ciclos sequenciais de ensino: o 1º CEB, com a duração de quatro anos; o 2º CEB, com dois anos; e o 3º CEB, com três anos de duração. A continuidade e a articulação curricular entre os diferentes ciclos de ensino assumem um papel fundamental, na medida em que cada ciclo tem a função de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Desta forma, o 1º CEB constitui a etapa inicial da escolaridade obrigatória em Portugal, sendo, por norma, frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Com a duração de quatro anos letivos, correspondentes do 1º ao 4º ano, este ciclo caracteriza-se por um modelo de ensino globalizante, que visa a integração articulada das diferentes áreas do saber, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Segundo a LBSE, este ciclo tem como objetivos específicos definidos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motor” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º). Para alcançar estes objetivos, a organização pedagógica do 1º CEB baseia-se no regime de monodocência, isto é, a responsabilidade pela condução do trabalho pedagógico nas áreas curriculares fundamentais é atribuída a um único docente. No entanto, este pode ser coadjuvado por professores especializados em domínios específicos, como a Educação Física, o Inglês ou as Expressões Artísticas.

Neste enquadramento, importa também considerar que a matriz curricular do 1º CEB inclui cinco disciplinas obrigatórias: Educação Artística, Educação Física, Estudo do Meio, Matemática e Português. Para além destas, integram-se ainda áreas não disciplinares, como o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Nos 1º e 2º

anos de escolaridade, as disciplinas de Português e Matemática possuem uma carga horária mínima semanal de sete horas cada, enquanto Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física têm, no mínimo, três horas cada. No 3º e 4º ano, estas cargas horárias mantêm-se, sendo, no entanto, acrescentadas duas horas para a disciplina de Inglês, que passa a integrar o currículo. O Apoio ao Estudo deve ocupar uma hora e meia semanal e a Oferta Complementar uma hora semanal (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Assim, a carga horária semanal total no 1º CEB situa-se, aproximadamente, nas vinte e cinco horas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para além das áreas referidas, existem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, que são de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino, mas de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Inicialmente e de acordo com a LBSE, os objetivos do 1º CEB centravam-se no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motor” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º). No entanto, com a evolução dos paradigmas educativos e a crescente complexidade das exigências sociais, tornou-se evidente que estes objetivos, embora fundamentais, não eram suficientes para garantir o desenvolvimento global e integral das crianças. A extensão dos programas curriculares e a pressão para o seu cumprimento dificultavam o trabalho em torno de competências sociais e emocionais, igualmente fundamentais para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e conscientes. Neste contexto, emergem novas perspetivas curriculares para o 1º CEB que valorizam abordagens pedagógicas centradas no aluno e no seu envolvimento ativo no processo de construção do conhecimento, tal como defendido pela UNESCO (2022) que refere que “os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento” (p. xiv). Para concretizar esta visão, a prática docente deve ser guiada pelos documentos curriculares orientadores atualmente em vigor, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

O PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), encontra-se

estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (p. 15484).

Num primeiro plano, evidenciam-se os princípios e a visão que orientam a ação educativa. Os princípios conferem fundamentação e coerência às decisões tomadas no âmbito da execução e gestão do currículo, abrangendo todas as áreas disciplinares. A visão, decorrente desses princípios, define aquilo que se pretende alcançar em termos do perfil dos jovens à saída da escolaridade obrigatória, enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes do seu papel na sociedade. Seguem-se os valores, que se assumem como referências éticas e sociais orientadoras de comportamentos e atitudes, refletindo-se na forma como os indivíduos se relacionam com os outros e com o mundo. Por fim, destacam-se as áreas de competências, que integram um conjunto articulado de conhecimentos, capacidades e atitudes, permitindo uma ação eficaz em contextos diversos, sendo de natureza cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta organização concetual encontra-se representada de forma visual no esquema desenvolvido no âmbito do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins et al., 2017), o qual ilustra a articulação entre os princípios orientadores, os valores centrais e as áreas de competências essenciais à formação integral dos alunos.

Assumindo um “perfil de base humanista” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6), o PASEO propõe uma abordagem educativa que coloca a pessoa e a sua dignidade no centro da ação pedagógica. Este referencial sustenta-se, por isso, na convicção de que aprender é o núcleo da educação, incorporando a inclusão como princípio essencial e reconhecendo a sustentabilidade como um desafio, respondendo à complexidade e diversidade da sociedade contemporânea. Ao defender uma educação progressista, o PASEO concebe a escola como um espaço privilegiado de construção ativa do conhecimento, no qual os alunos, através de experiências de aprendizagem significativas, desenvolvem um conjunto articulado de competências indispensáveis à sua realização pessoal, à participação cívica e à inserção qualificada no mundo profissional. Trata-se, assim, de um referencial educativo profundamente comprometido com a transformação social, sustentado em valores

humanistas e numa visão integrada do saber e da ação, comprometida com uma cidadania ativa e com o bem comum.

Com base nas áreas de competência definidas no PASEO, foram elaboradas as AE que visam clarificar os conteúdos e as metas de cada disciplina. Como definido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, as AE correspondem a um

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (artigo. 3.º, p. 2930)

Estes documentos apresentam, ainda, propostas de “ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil dos Alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930), promovendo uma prática pedagógica coerente com os princípios de inclusão, autonomia, flexibilidade curricular e desenvolvimento de competências para o século XXI.

No seguimento deste enquadramento, surge a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), formalizada através do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, no contexto das prioridades delineadas pelo XXI Governo Constitucional para a área da educação. Este documento estratégico resultou da proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado especificamente para esse efeito. A ENEC foi concebida como um referencial a ser implementado, a partir do ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Esta implementação ocorre em convergência com o PASEO e com as AE, visando uma abordagem integrada e coerente do currículo. Através deste referencial, pretende-se desenvolver nas crianças e nos jovens diversas literacias e conhecimentos no domínio da cidadania, que devem estar presentes desde os primeiros anos de escolaridade. O objetivo é formar cidadãos e cidadãs com uma conduta cívica que privilegie “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e

valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 2).

Neste âmbito e no contexto do 1ºCEB , o professor assume um papel fulcral na gestão e dinamização do currículo, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de planear, organizar e articular os conhecimentos a abordar, de forma a garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Esta função exige não só um domínio profundo dos conteúdos programáticos, mas também uma capacidade de adaptação constante às características do grupo turma e às especificidades do meio onde se insere a prática educativa. Para tal, é imprescindível que o docente se oriente pela matriz curricular definida para o nível de ensino, seguindo os princípios de autonomia e flexibilidade curricular, para que possa ajustar as práticas pedagógicas ao contexto real da sua sala de aula, promovendo aprendizagens mais significativas e integradas.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece que

as escolas podem gerir até 25 %: a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação" (Artigo 12.º).

Esta margem de 25 % permite às escolas e ao professor ajustar o currículo às necessidades específicas dos alunos e ao contexto local, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e integradas. A autonomia curricular é operacionalizada através da implementação de Domínios de Autonomia Curricular (DAC), definidos no artigo 19.º como opções curriculares de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular. A planificação dos DAC deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização, tendo como base as Aprendizagens Essenciais e visando o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Os DAC exploram percursos pedagógico-didáticos que privilegiam o trabalho prático e/ou experimental, promovendo a capacidade de pesquisa, análise e relação entre diferentes áreas do conhecimento. É importante destacar que, na concretização dos DAC, “não fica prejudicada a existência das disciplinas inscritas nas matrizes

curriculares-base” (Artigo 19, p. 2935), assegurando-se assim a continuidade do currículo estabelecido. Além disso, o artigo 20.º do mesmo decreto-lei estabelece os instrumentos de planeamento curricular, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Curricular de Turma e a grelha horária, que permitem às escolas estruturar e organizar a implementação da autonomia e flexibilidade curricular, incluindo os DAC.

Neste enquadramento, a tomada de decisões pedagógicas deve assentar numa reflexão crítica e fundamentada sobre as metodologias mais adequadas ao perfil dos alunos, aos objetivos de aprendizagem delineados e à natureza dos conteúdos em causa. Importa, assim, que o/a professor/a esteja plenamente consciente da sua missão educativa e formativa, assumindo uma postura profissional comprometida com a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) reforça esta ideia, ao afirmar que o docente deve ser capaz de desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574). Deve, por isso, adotar uma abordagem pedagógica promotora da diversidade e da inclusão, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas presentes no ambiente educativo, tal como é sublinhado no Despacho n.º 6173/2016 (2016), ao destacar a importância de “reconhecer as culturas em presença no contexto educativo” (p. 14), fomentando, deste modo, uma escola mais equitativa, plural e democrática.

Neste contexto, a formação de professores tem vindo a privilegiar a capacitação dos futuros profissionais para uma utilização consciente das TIC, integrando plataformas educativas como o *Kahoot*, o *WordArt*, o *Padlet*, entre outras, que oferecem múltiplas possibilidades para uma construção ativa do conhecimento e que foram usadas durante a PES no 1º CEB (Flores, 2015; Graça, 2024). Realça-se, no entanto, que a introdução destas ferramentas tecnológicas nas práticas educativas deve ser feita de forma progressiva e ponderada, visto que grande parte das escolas ainda não se encontram totalmente equipadas e renovadas para receber estas práticas inovadoras, criativas e tecnológicas (Graça et al., 2021). Face a esta realidade, torna-se urgente investir nos equipamentos tecnológicos das escolas, garantindo condições que promovam a renovação e a modernização das práticas educativas, potenciando assim um

ensino mais dinâmico, inclusivo e ajustado às exigências do século XXI, através do uso de metodologias ativas já apresentadas no ponto comum às duas valências de ensino.

Ao longo do 1º CEB, a metodologia ativa mais utilizada foi a Metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo III). A sua utilização surgiu como um complemento à MTP, orientada para a adoção de práticas educativas inclusivas e criativas, que incentivassem os alunos a tomar decisões autónomas e a avaliar os seus próprios resultados. Neste sentido, a Metodologia de Rotação por Estações revelou-se particularmente eficaz, uma vez que “apresenta inúmeras potencialidades no ensino e aprendizagem, pela combinação de espaços, ferramentas e estilos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de cada aluno” (Silva & Graça, 2023, p. 178). Esta abordagem permite uma maior diversificação de estratégias pedagógicas, promovendo o envolvimento dos alunos através de propostas ajustadas às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Nesse enquadramento, a metodologia “organiza a sala de aula em diferentes espaços – Estações – de modo a criar tarefas diversificadas” (Carvalho, 2022, p. 52), o que proporciona aos alunos a oportunidade de participar numa variedade de atividades concebidas de acordo com diferentes estilos de aprendizagem, garantindo-se uma experiência educativa mais personalizada e motivadora. Como referem Steinert e Hardoim (2019), nesta metodologia, os alunos realizam atividades variadas e diferentes, em cada estação, podendo estas “envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (citado por Silva & Graça, 2023, p.178).

Deste modo, ao percorrerem todas as estações, os alunos beneficiam da diversidade de propostas pedagógicas, o que favorece a consolidação das aprendizagens através de abordagens complementares. Importa destacar que estas estações não são sequenciais, mas sim autónomas e orientadas por objetivos específicos. Ainda que independentes, todas convergem para o objetivo global da unidade de aprendizagem. Esta estrutura permite uma maior flexibilidade na organização do trabalho, ao mesmo tempo que assegura uma exploração significativa dos conteúdos. A sua planificação exige, por isso, uma atenção cuidada a diversos aspetos pedagógicos e organizativos, nomeadamente “a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados” (Souza & Andrade, 2016, p. 6). Embora não

exista uma duração pré-definida para cada estação, esta deve ser ajustada em função dos objetivos específicos de cada estação, bem como das características do grupo turma. Para garantir uma dinâmica equilibrada e um percurso fluído entre as diferentes atividades, recomenda-se que o tempo atribuído a cada estação seja equivalente. Relativamente aos recursos utilizados, estes podem ser analógicos e/ou digitais. Contudo, é essencial que pelo menos uma das estações inclua um recurso digital. Esta metodologia culmina com um momento de partilha e correção em grande grupo, no qual se discutem os desafios e atividades realizadas em cada estação para consolidar aprendizagens e promover a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Desta forma, compreende-se que a implementação desta metodologia está alinhada com os princípios do PASEO, ao promover uma “apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 32). Para além de favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas, esta abordagem permite ao professor acompanhar de forma mais próxima e atenta o percurso e o progresso dos alunos (Carvalho, 2022). Simultaneamente, contribui para a construção de práticas pedagógicas integradoras, em que se valoriza a articulação de saberes entre áreas curriculares.

Tendo em conta os vários pressupostos da educação, a avaliação constitui um elemento essencial no processo educativo, assumindo um papel determinante na regulação das aprendizagens e no desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, “é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola” (artigo n.º 23), cabendo-lhes assegurar que esta prática contribua efetivamente para a melhoria do ensino. O mesmo diploma salienta que “a avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”(artigo n.º 23), reforçando a sua função reguladora, diagnóstica e promotora de sucesso escolar.

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 55/2018 organiza a avaliação interna das aprendizagens em duas modalidades fundamentais: formativa e sumativa. A avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, encontra-se ao serviço das aprendizagens e recorre a “uma variedade

de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (artigo n.º 24). Trata-se de uma modalidade centrada na progressão do aluno, na identificação das suas dificuldades e no ajustamento das estratégias de ensino. Além disso, envolve o aluno num processo ativo de autorregulação e fornece informação relevante para pais e encarregados de educação. Nesse sentido, a avaliação formativa serve de base à definição de estratégias de ensino, permitindo delinear medidas pedagógicas que vão ao encontro das características dos alunos e das aprendizagens que se pretendem promover (Decreto-Lei n.º 55/2018). Por sua vez, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, com o objetivo de classificar e certificar. Esta tem lugar no final de cada período letivo e culmina, no final do ano, numa tomada de decisão relativamente ao percurso escolar do aluno.

Segundo Fernandes (2020), a avaliação é um processo imprescindível tanto para o professor como para o aluno: por um lado, permite ao docente refletir sobre as suas práticas e ajustá-las com vista a um ensino inclusivo e eficaz; por outro, possibilita ao aluno tomar consciência da sua evolução, reconhecendo os seus progressos e dificuldades. Assim, a avaliação configura-se como um processo dinâmico, orientador das aprendizagens e promotor de maior autonomia e responsabilização dos alunos. Ao longo da PES, foi privilegiada a avaliação formativa, por permitir uma observação contínua e sistemática do desenvolvimento das aprendizagens ao longo das atividades realizadas. Neste sentido, os momentos avaliativos foram concretizados através de diversos instrumentos e estratégias, como a recolha de registos fotográficos, os trabalhos produzidos pelos alunos, a observação direta e outros suportes de análise, garantindo uma monitorização do percurso dos alunos.

Em suma, concluída a apresentação e análise dos referenciais teóricos e legais que sustentam a prática no 1º CEB, importa destacar a relevância do enquadramento teórico e normativo até agora explorado, uma vez que constitui a base orientadora das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. Neste sentido, para o desenvolvimento de práticas educativas significativas e adequadas é necessária uma observação atenta às características e necessidades de cada grupo de crianças, especificadas no capítulo seguinte.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo está estruturado em dois subcapítulos principais, que articulam a caracterização do contexto educativo e a fundamentação metodológica da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O primeiro subcapítulo apresenta a caracterização do agrupamento escolar, com uma análise detalhada das valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). São descritas as especificidades do contexto educativo, abrangendo a diversidade cultural e social da comunidade escolar, os recursos disponíveis e a missão institucional. Este enquadramento permite compreender os fatores que influenciam o ambiente de ensino e aprendizagem, oferecendo uma visão clara das condições e desafios inerentes à prática educativa.

O segundo subcapítulo aborda a metodologia de Investigação-Ação (I-A), utilizada como base para a intervenção pedagógica. Este modelo, organizado em ciclos de reflexão e ação, permitiu uma adaptação contínua às necessidades do contexto educativo, promovendo práticas reflexivas e transformadoras. A aplicação da I-A destacou-se pelo seu contributo na melhoria das aprendizagens das crianças e no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda.

A articulação entre a caracterização do contexto escolar e a abordagem metodológica confere coesão ao capítulo, justificando as opções tomadas e sustentando as intervenções realizadas.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada pela mestranda decorreu num estabelecimento educativo, de cariz público, localizado na Área Metropolitana do Grande Porto. De acordo com o Artigo nº6, que consta no Decreto-Lei nº 137/2012 (2012), de 2 de julho, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios

de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)” (p. 3341). Deste modo, este agrupamento, homologado em 2004 e integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP) desde 2007/08, era composto por quatro estabelecimentos de ensino, um dos estabelecimentos abrangia a educação pré-escolar (EPE) até ao 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB), dois incluíam a EPE e o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), e um era exclusivamente dedicado ao 1.º CEB. Para além disso, a instituição assumia a responsabilidade pelo ensino dos 1.º e 2.º ciclos no Estabelecimento Prisional do Porto, localizado em Custóias.

O agrupamento integrava aproximadamente 1500 alunos, dos quais 10% eram provenientes de diversas nacionalidades, refletindo a diversidade cultural presente no agrupamento. As escolas que compunham este agrupamento inseriam-se num contexto socioeconómico marcado por significativas desigualdades, refletidas em indicadores claros de fragilidade económica e social, destacando-se a elevada percentagem de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar (A.S.E.), bem como um número significativo de alunos institucionalizados.

A missão do Agrupamento, conforme o Projeto Educativo (2021-2025) e o Regulamento Interno (2022-2025), era promover um ensino inclusivo e de qualidade, assegurando igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos. O agrupamento comprometia-se a oferecer percursos educativos adaptados aos perfis individuais dos alunos, garantindo a sua integração ativa e participativa na escola e na sociedade. Para atingir esses objetivos, o agrupamento priorizava a flexibilidade curricular e a personalização do ensino, implementando práticas pedagógicas diferenciadas que favorecem uma educação inclusiva. Além disso, procurava o desenvolvimento de competências transversais, como pensamento crítico, autonomia, criatividade e responsabilidade, enquanto reforçava a articulação entre escola, famílias e comunidade. Assim, promovia a cooperação e o envolvimento de todos no processo educativo, preparando os alunos para se tornarem cidadãos competentes, livres, responsáveis e interventivos, aptos para enfrentar com confiança os desafios da sociedade contemporânea.

O agrupamento disponha de uma equipa de profissionais experientes composto por Educadores de Infância, Professores e Professores das AEC, Assistentes Operacionais, Técnicos

Administrativos e Técnicos Superiores: 3 Psicólogas, 1 Assistente Social, 2 Educadoras Sociais e 2 Animadores. A maioria dos docentes pertencia ao quadro da escola e contava com vários anos de serviço, o que lhes conferia uma vasta experiência pedagógica e um elevado grau de competência profissional.

Quanto aos horários da instituição onde foi realizada a PES, todos os ciclos entravam às 9h, mas o regime de entradas na instituição era realizado de acordo com o ciclo em que a criança estava inserida, deste modo as crianças do pré-escolar, os 1º e 2º anos utilizavam o portão principal, enquanto que os 3º e 4º anos entravam pelo portão dos fornecedores. O horário de saída do pré-escolar poderia ocorrer em dois momentos, às 15h30, quando terminam as atividades letivas, ou às 17h30 quando concluídas as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Os horários de saída do 1ºCEB estavam dependentes da elaboração dos horários das AEC.

No que respeitava à estrutura física e organizacional da instituição, esta apresentava um edifício principal composto por três pisos interiores, sendo dois deles com acesso direto aos espaços exteriores da escola. Tal como referido nas OCEPE (2016) “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Lopes da Silva et al., p.23 , 2016), desta forma a escola em questão apresentava uma estrutura arquitetónica quadrangular, com um espaço exterior central rodeado pelos diversos andares, corredores e ambientes educativos, o que favorecia a acessibilidade interna. O ambiente educativo estava organizado de forma funcional, favorecendo a acessibilidade, a autonomia e o bem-estar das crianças. À esquerda da entrada principal localizavam-se o Pavilhão de Ginástica, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), e a área do pré-escolar, composta por quatro salas, casas de banho adaptadas, uma casa de banho para adultos e uma sala de psicologia. Esta zona dava acesso a um espaço exterior com pátio infantil, campo de futebol, labirinto para o 1.º ciclo e zona verde, acessível ao pré-escolar sob supervisão. Na entrada principal, havia escadas para o segundo piso, de ambos os lados. À esquerda, um corredor conduzia a dezasseis salas do 1.º ciclo, salas de apoio, música, casas de banho e outra saída para o exterior. À direita, localizavam-se os serviços administrativos, biblioteca, reprografia/papelaria, sala de professores, sala dos auxiliares, casas de banho,

escadas, elevadores e salas de informática. No piso inferior situavam-se duas cantinas, casas de banho para alunos, auditório, bar e uma zona de lazer com mesas de pingue-pongue e música. Acesso ao segundo espaço exterior: com um campo de futebol, mesas de ping-pong e matraquilhos, que, por sua vez, ligava ao terceiro espaço exterior onde se situava o pavilhão polivalente.

A organização funcional e arquitetónica da escola demonstrava um compromisso com a acessibilidade, a supervisão e a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os intervenientes.

### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No que concerne à caracterização do contexto da EPE, será abordado o ambiente educativo, dando ênfase à caracterização do grupo, das interações entre os diferentes intervenientes, do espaços, do tempo e dos materiais.

A PES foi realizada num contexto com 16 crianças, sendo dez do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No que respeita às nacionalidades, a maioria das crianças era de origem portuguesa, com exceção de duas crianças de nacionalidade russa. Além destas, havia ainda crianças cujas famílias eram provenientes do Brasil e da Nigéria. As crianças russas não comunicavam em português, facto que exigiu o recurso a tradutores para facilitar a interação e a comunicação na rotina diária. Para apoiar a sua integração e fomentar o contacto inicial com a língua, a educadora promoveu estratégias inclusivas e, em articulação com a escola, encaminhou-as para a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna, destinada ao ensino básico, com o objetivo de desenvolver gradualmente as suas competências linguísticas num contexto apropriado à sua faixa etária.

O grupo demonstrava uma heterogeneidade significativa em termos de desenvolvimento, e era proveniente de contextos socioeconómicos maioritariamente médios/baixos. Neste grupo, duas crianças apresentavam Necessidades de Adicionais de Suporte (NAS)

com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), requeriam medidas educativas e terapêuticas específicas, uma delas era não verbal e possuía Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), enquanto a outra ainda estava em fase de elaboração. Ambas demonstravam comportamentos marcados por rigidez e dificuldade em permanecer concentrados nas tarefas ou sentados durante as atividades em grande grupo, quando contrariados, manifestavam reações agressivas, como bater nos adultos, nos pares ou em objetos na sala. Adicionalmente, ambas ainda não tinham adquirido controlo esfinteriano, o que exigia a intervenção regular da assistente operacional para a troca de fraldas, tornando-se um desafio devido ao seu porte físico. Uma destas crianças e outra do grupo, que apresentava um comportamento nervoso e agitado quando realizava as tarefas e em momentos de diálogo, foram referenciadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI). Adicionalmente, algumas crianças do grupo recebiam apoio externo, nomeadamente Terapias da Fala, Sensorial e Ocupacional, sendo que sete crianças estavam a aguardar ingresso na Terapia de Fala. Por outro lado, foi realizado um processo de avaliação inicial individual conduzido pelo Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento, com crianças em idade de transição para o 1.º ano do ensino básico. Este processo teve como objetivo identificar o nível de competências de literacia emergente, imprescindíveis para facilitar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Entre as crianças avaliadas, algumas apresentaram resultados abaixo do nível de mestria esperado para a sua idade, pelo que irão frequentar a Metodologia de Intervenção nas Competências da Literacia Emergente (MICLE). Esta intervenção, estava prevista ser desenvolvida ao longo do 2.º período, sendo realizada em pequenos grupos e incluindo atividades lúdicas de promoção da literacia emergente, como a exploração de histórias e outros textos, jogos linguísticos e atividades de exploração da linguagem escrita. No final da intervenção, seria realizada uma avaliação final para aferir os progressos alcançados pelas crianças.

Relativamente à diferenciação pedagógica, esta esteve sempre presente ao longo de todo o estágio, sendo evidente o esforço contínuo da educadora titular em responder às necessidades individuais do grupo e de cada criança, adaptando práticas e estratégias de acordo com as especificidades de desenvolvimento e interesse dos mesmos. Neste âmbito, destacam-se algumas medidas implementadas com crianças que apresentavam NAS. Uma das crianças demonstrava grande dificuldade em cumprir horários, chegando frequentemente fora do tempo habitual de entrada, o que comprometia o seu bem-estar e comportamento ao

longo do dia. Considerando que se tratava de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), e que a previsibilidade e a organização são elementos fundamentais para o seu equilíbrio emocional, foi criado um quadro visual de rotina diária. No início do dia, a educadora organizava com a criança as tarefas a realizar (tais como: tirar a mochila, cumprimentar os colegas, ir à casa de banho, almoçar, entre outras), e, à medida que estas iam sendo cumpridas, a criança dirigia-se ao quadro para assinalar a sua realização, o que favorecia a sua autonomia e estruturação temporal. Adicionalmente, tendo em conta que esta criança apresentava seletividade alimentar, embora se alimentasse sem grandes dificuldades, foi elaborado um tabuleiro ilustrativo com a disposição dos instrumentos de refeição (talheres, prato, copo, guardanapo), de forma a facilitar a sua organização durante o momento da refeição e a promover maior independência. Outra criança, não verbal, apresentava desafios na expressão das suas necessidades e vontades, o que exigia especial atenção por parte da equipa educativa. A educadora e as estagiárias procuraram incluir com regularidade atividades de expressão plástica e musical, áreas que se revelavam do seu interesse, de modo a promover a participação ativa e significativa nas rotinas de grupo. Embora, por vezes, manifestasse cansaço ou desmotivação durante as propostas, com o apoio da auxiliar de ação educativa conseguia concluir grande parte das tarefas. Além disso, tendo em conta que apresentava dificuldades em descansar durante o período de sono — relacionadas com perturbações do sono —, era-lhe permitido repousar no espaço do faz de conta sempre que apresentava sinais de fadiga, assegurando o seu conforto e bem-estar. Estas medidas, articuladas entre a educadora, as estagiárias e a auxiliar de ação educativa, refletem uma prática pedagógica inclusiva, centrada na criança e nas suas necessidades, promovendo a equidade e o respeito pelas diferenças individuais no contexto educativo.

As crianças do grupo apresentavam um conjunto de interesses notórios, como a exploração de jogos de construção, brincadeiras simbólicas e atividades artísticas, nomeadamente pintura. Demonstravam também entusiasmo por atividades ao ar livre e saídas planeadas, que auxiliavam na aquisição da capacidade de respeitar as normas de segurança rodoviária. Apesar do envolvimento entusiástico em várias atividades, o grupo evidenciava algumas dificuldades no domínio da formação pessoal e social, em especial no que se refere à interação e ao comportamento adequado em contexto de grande grupo, com conflitos frequentes entre as crianças. Estas dificuldades estendiam-se também a outras áreas de desenvolvimento e

aprendizagem. Na área de Expressão e Comunicação, foram observadas limitações ao nível da linguagem oral e escrita, incluindo um vocabulário reduzido e dificuldades fonéticas e articulatórias, esta situação agravava-se no caso das duas crianças de nacionalidade russa, que enfrentavam barreiras linguísticas significativas e necessitavam de apoio específico na aquisição da língua portuguesa. Além disso, algumas crianças evidenciavam desafios no desenvolvimento da motricidade fina, manifestados por dificuldades na manipulação de materiais de escrita, no uso da tesoura e na execução de tarefas de desenho. Algumas crianças de 4 anos apresentavam garatujas, enquanto outras demonstravam pouco cuidado nos trabalhos, sendo visíveis buracos nas folhas devido à pressão excessiva exercida na utilização dos materiais de escrita. Este problema em certos casos estava relacionado com a forma inadequada como seguravam esses materiais. Na área de Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava pouco interesse exploratório, raramente questionando os adultos sobre o ambiente que os rodeava. Apesar de participativos em atividades práticas de ciências experimentais, revelavam menor envolvimento nos momentos de registo e sistematização dessas aprendizagens. No contexto das refeições, algumas crianças, especialmente as mais novas, evidenciavam falta de autonomia, necessitando de apoio para utilizar talheres ou consumir determinados alimentos, como a sopa.

Os projetos desenvolvidos refletiam os interesses do grupo, surgindo de temas propostos pelas próprias crianças. Estes projetos integravam as diversas áreas, como artes visuais, culinária, saídas pedagógicas e exploração científica. Foram utilizados instrumentos de pilotagem, como o diário de grupo e os mapas de tarefas, uma vez que “ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p. 55).

A prática pedagógica observada na sala de educação pré-escolar assentava numa abordagem diferenciada, orientada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), que promove uma educação centrada na criança, na sua participação ativa e na construção cooperada do conhecimento. Este movimento valoriza o envolvimento das crianças nas decisões do grupo, o planeamento individual e coletivo, a autoavaliação e a organização democrática da vida em sala. Tal como descrito no Projeto Curricular de Grupo 2024/2025, a

organização do tempo e do espaço, bem como o uso de instrumentos de regulação como o plano de atividades, o diário e o conselho de cooperação educativa, contribuíam para o desenvolvimento de competências essenciais e para a formação de indivíduos autónomos, críticos e participativos. Neste contexto, o trabalho por projetos ocupava um lugar central, surgindo a partir dos interesses genuínos das crianças e sendo desenvolvido em diálogo com o grupo. Como defende Neves (2019), esta forma de aprender revela-se cada vez mais pertinente, na medida em que permite que as aprendizagens “emanem das próprias crianças e que, em diálogo e cooperação, as tornem protagonistas das suas aprendizagens” (p. 38), promovendo um verdadeiro sentido de pertença e responsabilidade no processo educativo.

Este pressuposto orientava uma abordagem em que se promovia a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, evitando que estas assumissem uma posição passiva, de mera obediência ou submissão. Dava-se, assim, particular ênfase às vivências e aos processos, valorizando a tomada de decisões e a autonomia na escolha de procedimentos para alcançar objetivos. O currículo emergente era privilegiado, permitindo que os conteúdos abordados fossem integrados e articulados de forma lógica com as vivências e interesses das crianças. Ao apoiar as opções curriculares nos interesses manifestados pelo grupo, procurava-se potenciar as capacidades individuais, explorando a curiosidade natural de cada criança como motor para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Toda a intervenção educativa era fundamentada nas OCEPE e sustentada por uma reflexão contínua, que possibilitava o ajustamento das estratégias às necessidades do grupo, assegurando uma prática consciente, intencional e centrada na criança.

De acordo com as OCEPE,

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão

ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade (Lopes da Silva et al., 2016, p. 101).

O ambiente educativo era concebido como um espaço essencial para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem de todas as crianças, bem como para o crescimento profissional dos educadores e o fortalecimento das relações entre todos os intervenientes no processo educativo. Como enfatizam Lopes da Silva et al. (2016), trata-se de um "contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes" (p. 5).

Inspirada pelos princípios do MEM, a organização do espaço da sala seguia uma abordagem inovadora e estruturada, priorizando a criação de ambientes ricos em estímulos e possibilidades de exploração. Como salienta Folque (2012, citada por Folque, 2014), a organização era feita “por áreas apetrechadas não por brinquedos, mas por materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura” (p. 962). Para atender às diversas necessidades do grupo, a sala foi dividida em áreas distintas, cada uma cuidadosamente planeada para proporcionar experiências diversificadas e promover o desenvolvimento integral das crianças. Cada área dispunha de um inventário visual e textual, elaborado por pequenos grupos com apoio de um adulto, e posteriormente apresentado ao restante grupo. Nele eram identificados os materiais disponíveis, acompanhados por imagens e respetivos nomes, bem como sugestões do que poderia ser realizado e aprendido nesse espaço. Entre as áreas destacava-se a área polivalente, um espaço multifuncional que promovia atividades coletivas, jogos dinâmicos e interações em grupo, através da utilização de instrumentos de pilotagem e outros materiais versáteis. A área do faz de conta estimulava a imaginação e a criatividade, permitindo às crianças representar diferentes papéis sociais e situações do quotidiano, com recurso a brinquedos, fantasias e objetos cénicos. A área da matemática incentivava o raciocínio lógico e a aprendizagem de forma lúdica, estando equipada com materiais como geoplanos, números magnéticos e tangram. A área das ciências promovia a exploração e a experimentação, despertando a curiosidade e o espírito investigativo por meio do contacto com materiais naturais e instrumentos simples de observação. Na área de artes visuais, as crianças tinham à disposição diversas propostas de expressão artística, como desenho, pintura, colagem, modelagem e

tecelagem, que favoreciam a criatividade, a motricidade fina e a sensibilidade estética. A área da biblioteca, organizada num espaço acolhedor, incentivava o gosto pela leitura e proporcionava o contacto com diferentes géneros literários, enriquecendo o vocabulário e o repertório cultural do grupo. Por fim, a área do escritório oferecia materiais de escrita, cartões com imagens e palavras, letras de lixa e o computador da sala, promovendo o desenvolvimento da literacia, da organização pessoal e da familiarização com a tecnologia.

“Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes” (Lopes da Silva et al., 2016) , estas eram utilizadas para expor os trabalhos que o grupo realiza-se e considerasse serem pertinente estarem afixados (Figura 1). Eram utilizadas também para afixar os vários instrumentos de pilotagem: a agenda semanal, que permitia visualizar a organização da semana; o mapa de presenças, onde cada criança marcava a sua presença, promovendo a sua autonomia e responsabilidade; o plano do dia, que ajudava na antecipação e planificação das atividades diárias; o mapa do tempo, utilizado para marcar a meteorologia, favorecendo a observação e o registo; o mapa “quero mostrar, contar e escrever”, onde as crianças se inscreviam para partilhar vivências, valorizando a comunicação e a expressão; o diário do grupo, considerado por Niza (2013) como “o mais significativo para a regulação dos conflitos entre pares” (p. 153), permitindo às crianças registar o que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e o que desejavam fazer, sendo discutido em conselho de cooperação às sextas-feiras; o mapa das tarefas, que atribuía responsabilidades a cada par, promovendo o trabalho cooperativo; o mapa de atividades, que orientava a escolha autónoma das áreas a explorar; e a lista de projetos, onde eram registadas todas as intenções de pesquisa, incentivando a iniciativa e a construção de conhecimento com base nos interesses das crianças. Estes instrumentos não apenas organizavam o quotidiano, mas assumiam-se como verdadeiros mediadores pedagógicos no desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação democrática das crianças. Cada sala do pré-escolar da instituição em questão tinha direito a uma parede do corredor para afixar aquilo que fizessem questão, o grupo mencionado utilizava para afixar os projetos desenvolvidos na sala, como o projeto das alturas, o projeto das cores de pele; entre outros.

**Figura 1**

*Organização das paredes*



Esta organização da sala não só facilitava o processo de aprendizagem, como também promovia uma interação harmoniosa entre as crianças e os educadores, tornando-se em um ambiente vivo e em constante adaptação, a sala desempenhou um papel crucial no apoio ao desenvolvimento integral das crianças ao longo da prática supervisionada, permitindo que cada uma explorasse, aprendesse e se desenvolvesse de forma autónoma e colaborativa.

Relativamente à organização do tempo, o grupo seguia uma rotina pré-definida (Figura 2), cuidadosamente estruturada para atender às necessidades e interesses das crianças, proporcionando um equilíbrio entre momentos de partilha, atividades dirigidas e trabalho autónomo. O dia iniciava-se às 9h e terminava às 15h30, com uma pausa para o almoço das 11h30 às 13h30. No início do ano pedagógico, foi definida uma agenda semanal que, embora organizada, era inteiramente flexível, podendo ser ajustada conforme os interesses e as necessidades do grupo. No caso da segunda-feira, a rotina incluía ainda atividades dirigidas por outros docentes em articulação com a educadora da sala, como música e educação física. Todos os dias estavam pré-definidas atividades orientadas e abordando as diferentes áreas de conteúdo e domínios. Estas dinâmicas eram frequentemente ajustadas, permitindo que os interesses emergentes e as necessidades do grupo influenciassem as atividades, promovendo um ambiente pedagógico dinâmico e responsivo.

**Figura 2***Rotina Semanal*

| 2ª feira                                             | 3ª feira                               | 4ª feira                                                                | 5ª feira                                      | 6ª feira                                                                                     |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Música<br>Trabalho autónomo e de Projeto<br>Orelhudo | Saídas /Visitas<br>Orelhudo            | Biblioteca: Hora do conto<br>Trabalho autónomo e de Projeto<br>Orelhudo | Culinária<br>Orelhudo                         | Requisição de livros<br>Arrumação de trabalhos<br>Trabalho autónomo e de Projeto<br>Orelhudo |
| Almoço                                               |                                        |                                                                         |                                               |                                                                                              |
| História<br>Educação Física<br>Avaliação do dia      | História<br>Textos<br>Avaliação do dia | História<br>Descobertas/<br>Ciências<br>Avaliação do dia                | História<br>Artes Visuais<br>Avaliação do dia | História<br>Reunião em Conselho<br>Avaliação do dia                                          |

Ao chegarem à sala, as crianças, de forma autónoma, iniciavam a sua participação nas rotinas diárias. Registavam a sua presença, marcavam a data no quadro e anotavam as condições meteorológicas, assumindo um papel ativo na organização inicial do dia. Este momento incluía também a inscrição para o “mostrar, contar e escrever”, incentivando a autonomia e promovendo a antecipação de momentos de partilha. Seguidamente, o grupo reunia-se para cantar a música dos bons-dias escolhida pelas crianças, procedia-se o planeamento do dia, onde, em conjunto com a educadora, as crianças organizavam as atividades a realizar, aproveitando ainda para refletir e avaliar o dia anterior. A etapa seguinte era dedicada à partilha de histórias e vivências, durante a qual as crianças que se inscreviam no “mostrar, contar e escrever” tinham a oportunidade de relatar as suas experiências. Enquanto as crianças partilhavam, a educadora registava os relatos, que posteriormente eram completados com ilustrações realizadas pelas próprias crianças, representando as suas vivências de forma visual. Este momento incluía também um espaço de interação, em que os restantes colegas podiam colocar perguntas ou fazer comentários sobre as histórias partilhadas, promovendo a troca de ideias, a reflexão e o envolvimento de todo o grupo. Após o momento de acolhimento, as crianças iniciavam as atividades previstas para o dia. Estas atividades eram realizadas de forma autónoma, individualmente ou em pequenos grupos, permitindo-lhes explorar as diferentes áreas da sala, bem como os materiais e desafios disponíveis. Antes do almoço, era reservado um momento para que as crianças partilhassem com o grupo as aprendizagens, descobertas ou trabalhos realizados e caso a meteorologia

permitisse iam até ao recreio. Este momento era frequentemente seguido pela audição do programa “Orelhudo”, da Casa da Música, que proporcionava o contacto diário com diferentes estilos musicais e, por vezes, inspirava a exploração de outros temas. Após o almoço, o período da tarde iniciava-se sempre com uma história, lengalenga, poesia ou canção, criando um momento de transição tranquilo para a tarde. Seguia-se uma atividade orientada, variada diariamente, alinhada com a agenda semanal e abordando diferentes áreas de conteúdo e domínios.

Relativamente à organização do grupo, durante uma reunião de conselho, ficou decidido que as crianças seriam organizadas em pares. Uma vez que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Desta forma cada par era constituído por uma criança mais velha que assumia o compromisso de apoiar uma mais nova, facilitando a sua integração no espaço e nas rotinas diárias. Esta dinâmica permitia que as crianças mais experientes assumissem um papel de responsabilidade e cuidado, enquanto as mais novas beneficiavam do apoio direto, favorecendo a criação de um ambiente colaborativo e promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Nesse sentido, procura-se estabelecer um clima de partilha em grande grupo, promovendo simultaneamente momentos de interação individualizada entre a educadora e cada criança

Os objetivos principais traçados pela equipa pedagógica centravam-se no desenvolvimento integral das crianças, orientando-se para três grandes pilares. Em primeiro lugar, pretendia-se que cada criança fosse capaz de se conhecer a si própria, compreendendo o seu corpo, os seus pensamentos e os seus sentimentos. Este objetivo incluía fomentar a capacidade de comunicação e expressão, assim como incentivar a autonomia e a independência em diferentes contextos. O segundo objetivo estava relacionado com o desenvolvimento das competências relacionais, desta forma, procurava-se que as crianças enriquecessem a sua capacidade de estabelecer relações positivas com os outros, aprendendo a respeitar, a cooperar e a envolver-se nas realidades sociais e culturais que as rodeavam. Estas aprendizagens visavam não só melhorar a interação entre pares, mas também fomentar o respeito pela diversidade e o espírito de comunidade. Por último, a interação com o meio,

onde se trabalhou para que as crianças desenvolvessem a capacidade de agir sobre o ambiente que as rodeava, apropriando-se de informações significativas e construindo conhecimentos relevantes sobre os temas abordados na sala. Este processo envolvia estimular a curiosidade natural de cada criança e promover o desejo de aprender através da exploração e investigação do mundo.

No contexto educativo da sala, reconheceu-se a importância da colaboração entre escola e famílias, valorizando o papel das famílias enquanto figuras significativas no desenvolvimento das crianças. Como afirmam Mata e Pedro (2021), “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem [...]” (p. 10). Com base neste princípio, implementaram-se estratégias para fortalecer esta relação, como reuniões trimestrais para avaliar e planificar o trabalho desenvolvido, disponibilidade de horários semanais de atendimento, conversas informais e atividades em sala com a participação dos pais. Além disso, incentivou-se a partilha de saberes das famílias, a colaboração em tarefas para casa e a participação em eventos escolares, criando uma rede de comunicação contínua e eficaz. “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” – este provérbio africano reflete a importância de uma abordagem sistémica à educação, na qual cada contexto, experiência e relação contribui de forma determinante para o desenvolvimento integral da criança. No contexto, valorizava-se a integração das vivências pessoais das crianças e o envolvimento ativo da comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Neste âmbito, promoveu-se a participação em projetos e iniciativas oferecidos pela comunidade local, como visitas à biblioteca Florbela Espanca, à Casa do Bosque, ao *Mumma*, à Casa de Arte e Design, ao Teatro Constantino Nery e à Exponor. Estas atividades enriqueciam o percurso educativo, ampliando o contacto das crianças com diferentes realidades culturais e sociais, complementando as aprendizagens realizadas em contexto de sala. Paralelamente, destacou-se a importância da cooperação entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo – professores de música, educação física, ensino especial, assistentes operacionais, psicólogos, professoras bibliotecárias e estagiárias de educação. A colaboração entre diferentes agentes educativos promove aprendizagens significativas e assegura uma abordagem diversificada, valorizando a

riqueza que cada profissional, com a sua individualidade, pode oferecer para o desenvolvimento das crianças.

### **2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No âmbito da PES realizada no 1º CEB, a díade teve a oportunidade de observar e colaborar numa turma do 2.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por 19 alunos, 12 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Tratava-se de uma turma que se caracterizava por uma significativa heterogeneidade, não só ao nível das aprendizagens, mas também no que respeita à diversidade cultural. Destaca-se a presença de uma aluna de nacionalidade bielorrussa que frequentava a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Embora a sua comunicação oral em português fosse ainda limitada, demonstrava compreender as instruções e interações dirigidas a si. Além disso, integravam a turma duas alunas com origens estrangeiras: uma de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade russa. Esta última já possuía um domínio fluente da língua portuguesa e, por saber falar russo, desempenhava um papel de apoio na comunicação da aluna bielorrussa sempre que necessário. Importa referir que no momento da intervenção a turma não estava envolvida em nenhum projeto educativo específico, quer de âmbito interno, quer em articulação com entidades externas.

No que se refere às necessidades educativas dos alunos, a turma integrava três crianças com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), das quais duas tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Entre estes alunos, um encontrava-se diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresentava dificuldades funcionais e comunicacionais significativas, o que impossibilitava a sua permanência contínua na sala de aula. Para responder às suas necessidades, este aluno frequentava regularmente o CAA, onde eram proporcionadas estratégias de regulação de rotinas e comportamento. Além disso, beneficiava de terapias especializadas e participava em sessões de hidroterapia. A sua presença na sala de aula ocorria de acordo com um horário previamente estabelecido, correspondendo a 30 minutos semanais, período durante o qual estava sempre acompanhado por uma terapeuta que utilizava materiais específicos adaptados às suas necessidades. Dado este acompanhamento

especializado, não foi necessário recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica para este aluno por parte da professora cooperante ou das professoras estagiárias. Relativamente aos restantes alunos com necessidades adicionais de suporte, verificou-se que, apesar das suas especificidades, demonstravam um nível considerável de autonomia na realização das atividades propostas. No entanto, foram implementadas algumas medidas de apoio para garantir a equidade no processo de aprendizagem, tais como a concessão de tempo adicional para a execução das tarefas e, sempre que necessário, a leitura e clarificação das instruções, assegurando a compreensão plena dos enunciados e objetivos das atividades. Estas adaptações permitiram promover uma aprendizagem mais inclusiva, respeitando as necessidades individuais dos alunos sem comprometer a dinâmica global da turma.

Ainda neste contexto, a turma integrava quatro crianças que beneficiavam de coadjuvação, um apoio pedagógico adicional destinado a reforçar a aprendizagem e a proporcionar um acompanhamento mais individualizado, ajustado às necessidades específicas de cada aluno. Este apoio ocorria durante as atividades letivas, em horários previamente definidos, permitindo uma maior atenção às dificuldades individuais. No que se refere aos exercícios propostos, principalmente a fichas de avaliação, verificou-se que, em alguns casos, era necessário adaptar os enunciados e reduzir a complexidade das tarefas, de modo a garantir que todos os alunos conseguissem compreender e realizar as atividades de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento. Desta forma, segundo Estrela (1994), para que o professor possa ajustar e aprimorar continuamente as suas metodologias de ensino, é fundamental realizar uma observação sistemática e ativa do ambiente educativo em que as crianças estão inseridas. Este processo permite, assim, uma compreensão mais aprofundada das suas capacidades e dificuldades, bem como dos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas e eficazes.

No que respeita às necessidades da turma, importa salientar que esta não apresentava um ritmo de aprendizagem homogéneo, sendo notórias diferenças significativas entre os alunos, particularmente no que diz respeito à autonomia e ao tempo necessário para a finalização das tarefas propostas. Além disso, alguns alunos mostravam alguma dificuldade na gestão e autorregulação de emoções, no desenvolvimento da autonomia e no trabalho em grupo. E, por isso, a dificuldade de gestão emocional criava entraves na motivação e,

consequentemente, na aprendizagem das crianças (Sanchez, 2023). Já no que concerne aos interesses e gostos da turma, destacava-se o gosto pela participação ativa nas atividades letivas, evidenciado por um entusiasmo generalizado na aprendizagem de novos conteúdos. Verificava-se, igualmente, uma atitude positiva face à introdução de metodologias inovadoras e à utilização de materiais didáticos diversificados, que despertavam a curiosidade e favoreciam o envolvimento dos alunos. De um modo geral, tratava-se de um grupo motivado e empenhado, demonstrando não só interesse pelo conhecimento, mas também uma forte valorização da entreajuda e da partilha de saberes entre pares, o que contribuía para um ambiente de aprendizagem colaborativo e positivo.

Neste contexto, a observação das aulas permitiu constatar que estas seguiam, na maioria das vezes, o fio condutor do manual escolar. A docente procurava relacionar os conteúdos abordados com o quotidiano dos alunos, particularmente na disciplina de Português, onde o manual incluía textos associados a eventos atuais, como o Dia do Pai e o Carnaval. A metodologia adotada baseava-se na explicação inicial dos conteúdos, seguida da sua consolidação através da realização de fichas ou exercícios do manual. Por fim, procedia-se à correção das tarefas, permitindo aos alunos refletirem sobre os erros e reforçarem as aprendizagens. Desta forma, verificou-se que a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem era bastante restrita. A docente utilizava o computador essencialmente para a projeção do manual escolar através da plataforma digital da editora ou para a exibição de vídeos explicativos, especialmente na área da educação plástica. No entanto, não se observou a exploração de outras potencialidades das TIC, o que limitou a diversificação das estratégias pedagógicas e a oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Relativamente à organização da sala de aula, o espaço era amplo e beneficiava de uma excelente entrada de luz natural. Embora este aspeto fosse bastante positivo, gerava alguns desafios no que respeitava à projeção de recursos didáticos, uma vez que o projetor necessitava da substituição da lâmpada. Apesar dos pedidos efetuados pela professora cooperante, a escola não procedeu à sua substituição, o que comprometeu a utilização eficaz de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Perante esta situação, as professoras estagiárias contactaram diversos responsáveis da escola, com o objetivo de resolver o problema, procurando assegurar melhores condições para a aplicação das

estratégias pedagógicas previstas. Após várias solicitações, o problema foi finalmente resolvido. Quanto à disposição dos alunos no momento de chegada da díade, a turma estava organizada em disposição em “U”. No entanto, pouco tempo depois, a professora cooperante alterou para o modelo tradicional de filas, adotando uma organização mais convencional na sala. Salientar, igualmente, que a professora cooperante sempre demonstrou flexibilidade na organização da disposição dos alunos, ajustando-a conforme as tarefas previstas para momentos específicos das aulas, de forma a otimizar o processo de ensino-aprendizagem e atender às necessidades da dinâmica da turma.

Quanto às paredes da sala de aula, estas estavam decoradas com alguns trabalhos dos alunos e com vários materiais de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares (tabuadas, a legenda da planta, o abecedário, entre outros). Compreende-se que essa partilha traz benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os docentes, dado que permite-lhes observar e reconhecer o seu próprio progresso, bem como o dos colegas e para os professores oferece uma oportunidade de documentar e obter dados que auxiliam na avaliação contínua das aprendizagens das crianças. A sala dispunha, também, de um grande armário, que facilitava a organização das dossiês dos alunos, permitindo armazenar os trabalhos realizados ao longo do ano letivo. Este espaço era, também, utilizado para guardar materiais e recursos pedagógicos da professora cooperante. Cada aluno possuía uma caixa transparente identificada com o seu nome, onde guardavam os manuais escolares e os cadernos diários. No final de cada dia, estas caixas eram colocadas na prateleira sob a respetiva mesa, garantindo uma organização eficiente e funcional do espaço.

Quanto à organização do tempo, o horário iniciava sempre às 9 horas e terminava consoante o dia da semana. Existindo sempre um intervalo de 30 minutos de manhã e outro à tarde e 1 hora e 30 minutos de pausa para o almoço (Figura 3).

**Figura 3***Horário semanal da turma*

| Tempos        | 2ª feira                          | 3ª feira                          | 4ªfeira          | 5ª feira              | 6ª feira         |
|---------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| 09:00 – 09:30 | Atividade Letiva<br>+ coadjuvação | Atividade Letiva                  | Atividade Letiva | Atividade Letiva      | Atividade Letiva |
| 09:30 – 10:00 |                                   |                                   |                  |                       |                  |
| 10:00 – 10:30 |                                   |                                   |                  |                       |                  |
| 10:30 – 11:00 | Intervalo                         |                                   |                  |                       |                  |
| 11:00 – 12:00 | Atividade Letiva<br>+ coadjuvação | Atividade Letiva                  | Atividade Letiva | Atividade Letiva      | Atividade Letiva |
| 12:00 – 12:30 | Almoço                            | Almoço                            |                  |                       | Almoço           |
| 12:30 – 13:00 |                                   |                                   |                  |                       |                  |
| 13:00 – 13:30 |                                   |                                   |                  |                       |                  |
| 13:30 – 14:00 | Atividade Letiva                  | Atividade Letiva<br>+ coadjuvação | ED. Artística    | Almoço                | Atividade Letiva |
| 14:00 – 14:30 |                                   |                                   |                  |                       |                  |
| 14:30 – 15:00 |                                   |                                   |                  | Atividades Educativas |                  |
| 15:00 – 15h30 |                                   |                                   | Intervalo        | EFMDL                 |                  |
| 15h30 – 16h00 | Intervalo                         |                                   |                  |                       |                  |
| 16h00 – 16:30 | Atividade Letiva                  | Atividade Letiva                  | Intervalo        | Atividades Educativas | Intervalo        |
| 16:30 – 17:00 |                                   |                                   | EFMDL            |                       | ED. Artística    |
| 17:00 – 17h30 |                                   |                                   |                  |                       |                  |

Neste sentido, o horário apresentado baseou-se na matriz curricular do 1º CEB, ressaltando que apesar de ter esta distribuição, havia abertura e flexibilidade curricular.

Relativamente às relações estabelecidas no contexto educativo, a turma caracterizava-se por ser bastante sociável, o que fez com que existisse uma facilidade ao nível dos relacionamentos e interações entre docentes, alunos e família. De um modo geral, a relação entre os alunos era positiva, pautada pela entreajuda e cooperação. No entanto, ocasionalmente surgiam alguns conflitos, maioritariamente decorrentes de situações ocorridas durante os períodos de intervalo, que acabavam por se refletir no ambiente da sala de aula. Importa referir que os alunos apresentavam personalidades fortes, o que em determinadas situações, gerava alguns atritos, sobretudo devido a dificuldades na comunicação e na compreensão mútua. Em contexto de sala de aula, apesar de demonstrarem disponibilidade para auxiliar os colegas após a conclusão das suas tarefas, verificava-se também um certo espírito de competitividade, adotando, por vezes, uma postura de resguardo, com o intuito de ocultar as respostas para evitar que os colegas copiassem.

A relação professor-aluno revelou-se, de forma geral, positiva, pautada pelo respeito mútuo e pela valorização da singularidade de cada criança. A docente cooperante adotava uma postura acolhedora e acessível, promovendo um ambiente educativo de confiança,

proximidade e abertura ao diálogo. Este clima relacional favorecia a expressão de dúvidas, emoções e dificuldades por parte dos alunos, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento. Para além disso, a professora incentivava a convivência harmoniosa no grupo, estabelecendo normas claras e consistentes, complementadas por uma escuta ativa e pela valorização contínua da participação discente. Neste sentido, a prática observada reflete aquilo que Lopes e Silva (2011) designam como “um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (p.63), isto é, o fortalecimento das relações entre professores e alunos como fator determinante para a promoção do sucesso educativo. Assim, a valorização das conquistas individuais, o incentivo ao esforço e à persistência, bem como o reconhecimento dos progressos alcançados, foram elementos centrais nesta dinâmica pedagógica.

Relativamente à relação com as famílias, constatou-se que a turma era bastante heterogénea neste aspeto. Enquanto algumas crianças beneficiavam de um apoio familiar estruturado e atento às suas necessidades, outras apresentavam sinais de instabilidade no contexto familiar, refletindo-se em diferentes aspetos do seu quotidiano escolar. Ademais, observou-se que alguns alunos evidenciavam lacunas ao nível dos cuidados de higiene, bem como uma menor preocupação com a alimentação. Notou-se que, em vários casos, os lanches trazidos para a escola eram pouco equilibrados, sendo maioritariamente compostos por produtos industrializados, como chocolates e outros alimentos com baixo valor nutricional. A professora cooperante procurava, de forma consistente, estabelecer uma relação positiva, segura e pautada pela compreensão com todos os encarregados de educação, reconhecendo a importância de uma comunicação aberta e colaborativa entre escola e família. Neste sentido, esforçava-se por manter os familiares constantemente informados acerca do percurso escolar dos seus educandos, recorrendo a diferentes canais de comunicação — como reuniões presenciais, contactos telefónicos ou eletrónicos— de modo a assegurar o acompanhamento regular do desenvolvimento académico, comportamental e emocional das crianças. Do mesmo modo, solicitava que os encarregados de educação comunicassem qualquer ausência ou atraso dos seus educandos, promovendo assim uma gestão mais eficaz e organizada da rotina diária da sala de aula. Esta proximidade favorecia, assim, o estabelecimento de uma parceria educativa sólida, promotora do sucesso escolar e do bem-estar dos alunos.

Em suma, este processo de observação foi essencial para compreender as necessidades, interesses, vontades e dificuldades do grupo de crianças, permitindo uma melhor adequação aquando da construção das práticas educativas inclusivas e integradoras.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação em educação assume algumas especificidades, como afirma Amado (2014)

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. ( p. 21)

Essa singularidade advém da complexidade do ato educativo e das intenções que o orientam, pois não se limita à compreensão de factos, mas pretende contribuir para a transformação da realidade e para a melhoria das condições em que o processo educativo ocorre. Assim, a investigação na educação transcende a simples análise técnica ou descritiva, implicando um compromisso ético e prático com os sujeitos e contextos envolvidos.

O fenómeno educativo exige abordagens que considerem as suas múltiplas dimensões e que integrem teoria, prática e ética. Assim, a educação pode ser entendida como um campo onde é imprescindível que as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva se interliguem de forma prática, permitindo o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Essa integração torna possível abordar de maneira mais completa a complexidade inerente ao processo educativo e às suas finalidades. Assim, compreender e intervir na educação exige uma abordagem metodológica que esteja à altura dessa complexidade intrínseca, capaz de promover não só a análise rigorosa, mas também a transformação positiva e contínua do contexto educativo.

Neste enquadramento, a metodologia I-A revela-se especialmente pertinente, uma vez que promove uma interação dinâmica entre investigação e prática, característica essencial no

campo da educação. Trata-se de uma abordagem colaborativa, na qual investigadores e educadores trabalham em conjunto para identificar problemas, implementar estratégias de intervenção e refletir criticamente sobre os seus resultados. Mais do que produzir conhecimento, a investigação-ação busca operar mudanças concretas e significativas, alinhadas com os valores de justiça social, inclusão e inovação educativa.

Desta forma, este subcapítulo será dedicado à metodologia I-A utilizada no âmbito da PES, que se caracteriza por valorizar a prática e a reflexão, possibilitando a melhoria da ação pedagógica (Coutinho et al., 2009). Segundo John Elliot (1997), a investigação-ação foca-se mais nos problemas práticos do quotidiano vividos pelos professores do que nas questões teóricas definidas por investigadores especializados dentro de uma área do conhecimento. Esta metodologia coloca o educador como agente ativo, permitindo que a prática pedagógica seja constantemente ajustada e aprimorada com base nos desafios do contexto educativo real. Assim, a I-A é uma abordagem essencial na PES, integrando teoria e prática e facilitando o desenvolvimento profissional através da reflexão contínua e da adaptação das estratégias pedagógicas. Esta abordagem da investigação-ação envolve os docentes na procura sistemática para compreender e melhorar as suas práticas, através da identificação e análise partilhada dos problemas, com o objetivo de encontrar soluções eficazes (Elliott, 1976, 1990, citado por Ribeiro, 2020).

René Barbier (1996) resume a investigação-ação como “um novo olhar sobre a cientificidade das ciências humanas e sociais”, destacando a sua importância como ferramenta de transformação e renovação das práticas educativas (citado por Coutinho et al., 2009, p.361). Através da investigação-ação, os educadores tornam-se agentes ativos no processo de ensino, onde a prática e a teoria estão intimamente interligadas. Este ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão permite uma adaptação constante às necessidades do contexto educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Tal como referido por Coutinho et al. (2009), a Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia particularmente eficaz no contexto educativo, pois articula investigação e prática, promovendo uma reflexão contínua e sustentada. Uma das principais características da I-A é o seu carácter participativo e colaborativo (Zuber-Skerritt, 1992), envolvendo todos os

intervenientes no processo educativo e promovendo o trabalho em equipa. Esta abordagem valoriza a articulação entre reflexão e ação, permitindo que os educadores identifiquem e resolvam problemas práticos de forma ativa, promovendo melhorias contínuas na sua prática profissional. A natureza cíclica da I-A, assente em espirais sucessivas de planificação, ação, observação e reflexão (Cortesão, 1998), permite ajustar as práticas pedagógicas de forma progressiva, com base na avaliação constante dos efeitos das intervenções realizadas. Esta metodologia tem ainda um forte carácter crítico e transformador, incentivando os educadores a questionar as suas opções e a atuar como agentes de mudança no contexto onde intervêm (Zuber-Skerritt, 1992). Além disso, assume uma dimensão autoavaliativa, na medida em que as modificações introduzidas são continuamente monitorizadas e ajustadas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade educativa (Coutinho et al., 2009). Estas características tornam a investigação-ação uma metodologia dinâmica e adaptável, que não só promove a melhoria contínua da prática pedagógica, mas também o desenvolvimento profissional dos docentes, criando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e alinhado com as necessidades das crianças (Coutinho, 2005).

Na PES, a mestranda realizou uma observação direta e sistemática com o objetivo de conhecer, de forma aprofundada, as potencialidades e constrangimentos do contexto educativo. Para tal, foram utilizados múltiplos métodos de investigação qualitativa, permitindo uma compreensão mais rica e abrangente do fenómeno em estudo. Conforme referem Denzin e Lincoln (1998; 2000), citados por Araújo (2011), “a investigação qualitativa é, por definição, multimetódica, assumindo que tais métodos se inter-relacionam para uma melhor compreensão do fenómeno” (s.p.). Assim, a mestranda recorreu à observação participante, que consiste no envolvimento direto do investigador no ambiente em estudo, possibilitando a compreensão das interações e significados no contexto natural. Paralelamente, manteve um diário de bordo, que serviu como registo reflexivo e contínuo, documentando perceções, decisões e acontecimentos ao longo do percurso investigativo, complementando a observação participante através do registo sistemático e estruturado de dados relevantes. Foram também utilizados registos fotográficos e audiovisuais, que permitiram captar detalhes que poderiam escapar à observação direta, enriquecendo a análise com elementos visuais e sonoros. De acordo com Rose (2016), citado por Rodrigues (2022, p.3), “o valor dos métodos de investigação visual se afirma como sendo revelador: isto

é, as imagens podem mostrar elementos que outras formas de análise não podem”. Por fim, realizou-se a consulta documental, que incluiu a análise dos projetos educativos e pedagógicos, de modo a contextualizar e compreender os princípios orientadores do ambiente em estudo.

Em suma, a observação constitui uma técnica essencial na prática educativa, permitindo recolher informações fiáveis sobre o contexto e os intervenientes, de forma sistemática e intencional. Tal como refere Marchão (2012), observar implica dirigir a atenção de modo consciente e focado sobre determinados fenómenos, com o objetivo de recolher dados rigorosos, isentos de interpretações pessoais, garantindo assim uma perceção objetiva da realidade educativa. Este processo possibilita a identificação de padrões, relações e sequências que sustentam uma compreensão mais aprofundada da ação pedagógica.

Durante toda a investigação, a ética assume um papel central em qualquer investigação que envolva seres humanos, sendo ainda mais exigente quando se trata de crianças. Como salientam Graue e Walsh (1998), defendem que “agir no sentido do respeito pelos outros” (citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 107), é um princípio ético fundamental. Para além disso, implica que o investigador assuma um compromisso de responsabilidade, com a obrigação moral de proteger aqueles que confiaram na sua participação. Neste contexto, os estudos em educação exigem uma consciência ética permanente, orientada pelo respeito pelos direitos, interesses e dignidade dos participantes. Foram, assim, respeitados princípios fundamentais como o consentimento informado, a confidencialidade, a privacidade e a não maleficência. Tratando-se de crianças, reconheceu-se a necessidade de uma atenção ética ainda mais rigorosa, tendo sido assegurado o anonimato e a proteção dos dados recolhidos. Esta responsabilidade ética torna-se particularmente relevante “quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Por isso, foi obtido o consentimento prévio e informado dos encarregados de educação por escrito, garantindo-se a proteção e o respeito pelos direitos das crianças ao longo de todo o processo investigativo.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

As práticas pedagógicas devem privilegiar uma abordagem integrada que promova o desenvolvimento global da criança. Para que isso se concretize, é essencial que o docente possua um domínio sólido dos referenciais teóricos e normativos que sustentam a sua prática (cf. Capítulo I), conseguindo articulá-los com o contexto educativo em que atua, de forma a respeitar as suas particularidades, desafios e interesses (cf. Capítulo II).

Neste capítulo, serão expostas as atividades realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tanto na EPE como no 1.º CEB, enfatizando a interligação entre teoria e prática. Para uma análise mais aprofundada, o capítulo está estruturado em dois subcapítulos, correspondentes a cada um dos níveis educativos. Dada a impossibilidade de abordar todas as práticas implementadas, a mestranda optou por refletir sobre algumas experiências selecionadas.

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O presente subcapítulo espelha algumas das ações desenvolvidas na EPE ao longo da PES. Antes de iniciar a reflexão e descrição detalhada do projeto desenvolvido, é importante ressaltar a relevância das ações no contexto da educação pré-escolar e que as mesmas foram fundamentadas nos pressupostos teóricos e nos documentos orientadores e normativos, como as OCEPE (cf. Capítulo I).

Ao longo do período da PES, vivenciado no contexto da EPE, foram desenvolvidas ações pedagógicas assentes numa observação sistemática e participante, que permitiu um conhecimento das características do grupo e de cada criança (cf. Capítulo II). Desta forma, entende-se que a díade privilegiou a intencionalidade pedagógica nas suas tomadas de

decisão, no sentido de aprofundar os conhecimentos prévios das crianças. Nesta lógica, a mobilização de conhecimentos teóricos, legais, didáticos, pedagógicos e culturais, assim como a I-A (cf. Capítulo II), foram preponderantes e serviram de base a todo o processo. Com vista a realizar práticas educativas contextualizadas e fundamentadas, capazes de valorizar e desenvolver as crianças a nível cognitivo, socioemocional e motor, as planificações foram construídas partindo, sempre, dos interesses e necessidades das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste subcapítulo apresentam-se algumas das ações que emergiram ao longo da prática educativa e do projeto desenvolvido pelas crianças, em consonância com as fases da MTP (cf. Capítulo I). A intervenção da díade orientou-se por uma abordagem participativa, mobilizando diferentes pressupostos de modelos e correntes pedagógicas (cf. Capítulo I), com o intuito de promover aprendizagens significativas e ativas.

Privilegiou-se, assim, o envolvimento efetivo das crianças no processo educativo, conferindo-lhes um papel central na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do projeto e das atividades realizadas. Esta opção pedagógica baseou-se na escuta atenta e intencional dos interesses, curiosidades e manifestações espontâneas do grupo, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, agentes ativos e co construtores do seu próprio conhecimento.

Foi neste enquadramento que surgiu o projeto “Os nossos países”, nome escolhido pelas próprias crianças, num exercício de participação democrática e de apropriação do processo educativo. A origem deste projeto remonta a uma situação quotidiana do grupo, durante um momento de expressão plástica, na qual uma criança, ao procurar um lápis de cor para completar o seu desenho, comentou: “Oh, neste porta-lápis não tem a cor de pele!” (Criança I.). Esta observação revelou uma perceção limitada da diversidade humana, ao assumir a existência de uma única tonalidade de pele, quando, na verdade, existe uma ampla diversidade de tons de pele, resultante da variabilidade natural entre os seres humanos. Apesar de simples, esta observação revelou-se significativa, pois evidenciou a necessidade de promover uma compreensão mais alargada e inclusiva da diversidade humana. A partir deste momento, sentiu-se a pertinência de desconstruir essa visão redutora, criando oportunidades

para que as crianças explorassem, de forma crítica e sensível, a multiplicidade de tonalidades de pele e os significados que lhes estão associados.

Face a esta observação, a mestrande adotou uma postura pedagógica reflexiva e responsiva, reconhecendo o potencial educativo da situação e a oportunidade para explorar, em conjunto com as crianças, questões relacionadas com identidade, diversidade cultural e pertença. Considerando a heterogeneidade do grupo, composto por crianças de diversas origens culturais e étnicas, procurou-se criar um espaço de aprendizagem que promovesse o diálogo intercultural, a valorização das diferenças e a reflexão sobre a identidade de cada um, permitindo a construção de um olhar mais inclusivo e respeitoso em relação à diversidade humana.

Neste sentido, o projeto “Os nossos países” foi sendo progressivamente delineado e implementado de forma colaborativa, respeitando os interesses emergentes das crianças e privilegiando a escuta ativa e a construção conjunta de saberes. Ao longo do seu desenvolvimento, procurou-se proporcionar experiências diversificadas que favorecessem o reconhecimento da pluralidade presente no grupo, promovendo, desde a infância, valores de cidadania, empatia, solidariedade e inclusão.

Para dar início à abordagem da temática da diversidade com o grupo, foi selecionada a obra *Cor de Pele*, da autora *Desirée Bela-Lobedde*. Este livro foi escolhido pela sua abordagem sensível e acessível à diversidade das tonalidades de pele, promovendo a desconstrução da ideia de uma “cor de pele” padrão. A decisão fundamentou-se no interesse previamente observado nas crianças por momentos de leitura, bem como nas diretrizes das OCEPE, que destacam o potencial das obras literárias para fomentar aprendizagens significativas. Além disso, a escolha do livro como recurso pedagógico apoia-se na premissa de que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66), favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais, bem como a construção de significados e a reflexão crítica sobre a temática. Durante a sessão de leitura, verificou-se um envolvimento autêntico por parte das crianças, que partilharam espontaneamente as suas reflexões. Comentários como “a cor do J. é mais escura do que a nossa, mas também é bonita” (Criança M.H.) e “afinal há muitas cores de pele!” (Criança F.M.),

demonstraram a capacidade da atividade em estimular a compreensão e a valorização da diversidade, alinhando-se com os objetivos pedagógicos propostos.

Após a leitura da história, recorreu-se a mais um momento de interesse do grupo, a música. A díade ensinou ao grupo uma canção da autoria de uma das mestrandas intitulada “A cor de pele nunca é igual”, que reforçou a mensagem da diversidade de forma lúdica e envolvente. O entusiasmo do grupo foi imediato, com as crianças a participarem de forma ativa, acompanhando a melodia com gestos e entoando a canção com entusiasmo. Através deste recurso musical, a mensagem da valorização da diversidade foi transmitida de forma acessível e cativante, facilitando a sua compreensão e interiorização. De facto, “a música oferece uma forma única de observar como coordenamos o nosso comportamento e pensamento com os que nos rodeiam” (Schögler, 1998, p. 40), assumindo-se, assim, como uma poderosa ferramenta de comunicação.

Com o intuito de consolidar os conceitos abordados e proporcionar uma experiência prática e significativa, foi dinamizada uma atividade plástica centrada na temática da cor de pele, desenvolvida em pequenos grupos. Cada criança, em trabalho de pares, deitou-se sobre uma folha de papel de cenário enquanto o colega traçava o contorno do seu corpo, alternando-se depois os papéis (Figura 4). Os pares foram formados com base nas duplas previamente estabelecidas desde o início do ano letivo, habitualmente utilizadas para a formação de fila e para a organização do mapa das tarefas da sala. Esta estratégia permitiu garantir um ambiente de confiança e familiaridade entre os elementos de cada par, facilitando a cooperação e o envolvimento na atividade.

Simultaneamente, a atividade foi especialmente relevante no contexto da inclusão, uma vez que teve em consideração os interesses particulares de duas crianças diagnosticadas com PEA, que revelavam forte preferência pelas artes visuais. A componente visual, sensorial e estruturada da proposta permitiu uma participação significativa destas crianças, potenciando a sua integração no grupo e promovendo uma experiência positiva e ajustada às suas necessidades.

Após a realização do contorno corporal, foi solicitado às crianças que escolhessem, de entre várias tonalidades de tinta previamente preparadas pela díade, aquela que consideravam mais próxima da sua cor de pele. Este processo exigiu uma observação atenta e uma reflexão sobre as suas próprias características, permitindo trabalhar a percepção individual e o reconhecimento da diversidade no grupo. No entanto, algumas crianças manifestaram alguma hesitação na escolha da cor, revelando dúvidas quanto à correspondência entre a tonalidade escolhida e a sua própria pele, o que evidenciou a complexidade do tema e abriu espaço para momentos de diálogo e partilha entre os pares e com as mestrandas. De seguida, cada criança pintou o interior da sua própria silhueta utilizando a tinta selecionada, procurando representar de forma fiel a sua tonalidade de pele (Figura 4). Algumas optaram por misturar cores, demonstrando envolvimento ativo, espírito exploratório e sensibilidade estética no processo. Posteriormente, foram convidados a decorar a representação corporal, desenhando roupas, expressões faciais e cabelos com lápis de cor, marcadores e colagens, dando continuidade ao exercício de autorrepresentação e reforçando a sua identidade individual.

#### **Figura 4**

##### *Atividade "A cor de pele"*



Esta abordagem proporcionou uma vivência concreta do conceito de diversidade, permitindo que cada criança reconhecesse e valorizasse as diferenças como algo natural e enriquecedor. Através da observação atenta dos seus próprios traços e da comparação com os dos colegas, conseguiram identificar características individuais, reconhecendo simultaneamente semelhanças e diferenças, especialmente no que diz respeito à tonalidade da pele. Este reconhecimento ocorreu com naturalidade e sem qualquer conotação negativa, favorecendo o desenvolvimento de atitudes inclusivas e respeitadoras.

Durante a realização da atividade, surgiram espontaneamente observações por parte das próprias crianças, refletindo a sua atenção às diferenças entre os colegas. Foram feitas

referências, por exemplo, à tonalidade mais escura da pele do J., à pele muito clara da E. e do N., ou ao tom moreno da V. Estes momentos demonstraram que, através da experiência vivida e partilhada, foi possível sensibilizar o grupo para a diversidade de forma respeitosa, empática e inclusiva, reforçando a construção de uma identidade coletiva assente na aceitação e valorização do outro.

Neste contexto, o trabalho em pares revelou-se particularmente enriquecedor, ao permitir que as crianças colaborassem, dialogassem e partilhassem percepções sobre si próprias e sobre os outros. Tal como referem as OCEPE, o trabalho em pequenos grupos e em pares “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Esta dinâmica potenciou não só a execução da tarefa, como também momentos de confronto construtivo de ideias, de escuta ativa e de valorização mútua, essenciais na formação pessoal e social. Embora o recurso a tintas previamente preparadas tenha facilitado o processo, uma possível adaptação futura poderia passar por permitir que as próprias crianças criassem a sua tonalidade de pele, através da mistura de cores base. Tal abordagem poderia aprofundar ainda mais a percepção da diversidade cromática e reforçar a dimensão de experimentação e descoberta.

O interesse do grupo relativamente às origens culturais dos colegas levou a um desejo partilhado de conhecer melhor os países representados na sala — Portugal, Rússia, Brasil e Nigéria. Atenta a este interesse emergente, a mestranda, em articulação com a díade, planeou um conjunto de atividades que fossem ao encontro dessa curiosidade, promovendo o conhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na sala. Contudo, devido à limitação de espaço no presente relatório, foram selecionadas apenas duas dessas propostas para serem descritas em maior detalhe.

De forma a iniciar a abordagem ao tema dos países representados no grupo, a díade apresentou as bandeiras de Portugal, Brasil, Rússia e Nigéria, proporcionando às crianças um primeiro contacto visual com estes elementos culturais. Este contacto permitiu às crianças identificar visualmente alguns traços distintivos de cada bandeira, como cores, símbolos e padrões, facilitando posteriormente o seu reconhecimento. A apresentação foi feita de forma

simples e acessível, procurando suscitar o interesse coletivo pelas diferentes culturas presentes na sala.

Dando seguimento a esta introdução, foi dinamizada uma caça ao tesouro com o propósito de fomentar a curiosidade, o espírito de equipa e a valorização da diversidade cultural, através de uma experiência lúdica e criativa. O desafio consistia em encontrar diversos materiais escondidos na sala de atividades, os quais seriam posteriormente utilizados para preencher as bandeiras dos países abordados no projeto (Figura 5). As crianças foram organizadas em quatro grupos, sendo atribuída a cada um a bandeira de um país. Sempre que possível, procurou-se incluir no grupo correspondente as crianças oriundas desses países, promovendo a identificação com a proposta e incentivando a partilha das suas vivências culturais. Antes do início da atividade, foram preparadas pistas estrategicamente distribuídas por diferentes áreas da sala e adaptadas à faixa etária das crianças, integrando ações características de cada área. Esta abordagem visava não só tornar o desafio mais acessível e estimulante, como também promover uma exploração significativa do ambiente. A seleção dos materiais teve em conta a diversidade de texturas, cores e formas, utilizando recursos disponíveis na sala que potenciasssem a expressão artística e a exploração sensorial. À medida que decifravam as pistas e recolhiam os materiais, o entusiasmo das crianças tornou-se evidente. O trabalho colaborativo foi essencial, permitindo que cada grupo interpretasse as pistas e solucionasse os desafios com base na cooperação e na comunicação entre pares.

## Figura 5

### *Caça ao tesouro das bandeiras*



Concluída a fase de exploração, cada grupo utilizou os materiais recolhidos para construir visualmente a bandeira do seu país. Este momento foi marcado por grande criatividade e sentido estético, à medida que as crianças organizavam os elementos recolhidos de modo a representar fielmente as cores e padrões característicos de cada bandeira (Figura 6). Durante

o processo, surgiram espontaneamente momentos de partilha de conhecimentos, com algumas crianças a referirem curiosidades ou informações sobre os países em questão, promovendo assim a construção de um saber coletivo e intercultural.

## **Figura 6**

### *Criação das Bandeiras*



Tal como defende a perspetiva de Vygotsky (1991), o brincar constitui-se como um instrumento privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo quando integrado em contextos pedagógicos significativos. Neste sentido, autores como Rolim, et al. (2008) reconhecem que, à luz do pensamento de Vygotsky, “lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (p.177). reforçando a pertinência desta atividade na construção de conhecimentos de forma motivadora, inclusiva e enriquecedora.

No final da atividade, e com o apoio das mestrandas e da educadora cooperante, cada grupo escreveu o nome do país correspondente à bandeira que havia representado e elaborou uma breve explicação sobre o processo de construção da mesma (Figura 7). Esta proposta foi particularmente bem acolhida, uma vez que as crianças já demonstravam, desde momentos anteriores, interesse em aprender a escrever o seu próprio nome, mostrando-se igualmente motivadas para copiar e escrever os nomes dos países. Este entusiasmo evidenciou não só a curiosidade pelas convenções da linguagem escrita, como também o desejo de participar ativamente na partilha do trabalho desenvolvido. As bandeiras, acompanhadas das respetivas legendas, foram posteriormente afixadas no mural do projeto, localizado no exterior da sala, permitindo a valorização do percurso coletivo junto da comunidade educativa.

**Figura 7**

*Divulgação das bandeiras*



Para proporcionar uma experiência pedagógica enriquecedora e significativa, foi dinamizada uma atividade na qual as crianças recriaram quatro mercadinhos, representando os países presentes no grupo: Portugal, Brasil, Nigéria e Rússia. Esta proposta visava promover a exploração cultural de forma lúdica e participativa, envolvendo ativamente as crianças na construção e decoração dos seus próprios mercados. Tal como referem as OCEPE, “todas as crianças [...] participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), o que se tornou evidente nesta proposta.

Antes da realização da atividade, foi promovido um momento de introdução às moedas e notas características de cada um dos países representados na sala. As crianças tiveram a oportunidade de observar e manusear réplicas físicas de cada moeda: o euro (Portugal), o real (Brasil), o rublo (Rússia) e a naira (Nigéria). Este contacto direto com os diferentes sistemas monetários despertou grande curiosidade, fomentou o interesse pela diversidade cultural e permitiu às crianças compreender que cada país possui a sua própria moeda, com características visuais e valores distintos. Este momento contribuiu não só para reforçar o conhecimento sobre as diferentes culturas, como também permitiu iniciar o trabalho de conceitos básicos de literacia financeira. Tal como referem Mata et al. (2024), “quando se fala de educação financeira na infância, visa-se a aquisição gradual das competências de compreensão e utilização da informação financeira e o desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequados, em situações do quotidiano” (p. 14). Para tornar a experiência mais envolvente, foi disponibilizado dinheiro fictício correspondente a cada uma das moedas, possibilitando a simulação de compras reais nos mercadinhos.

A montagem dos mercados foi realizada por grupos de trabalho previamente organizados. Sempre que possível, e à semelhança do que aconteceu em atividades anteriores, as crianças de origem estrangeira integraram o grupo correspondente ao seu país de origem, o que favoreceu a identificação cultural e incentivou a partilha de vivências. Cada grupo começou por definir os produtos alimentares típicos do país que pretendia recriar para o mercado. Para apoiar esta escolha, foram realizadas pequenas pesquisas no computador com o auxílio da díade, permitindo às crianças acederem a imagens e informações sobre os alimentos tradicionais. O grupo de Portugal selecionou sardinhas, pastel de nata, sumo compal e castanhas; o grupo do Brasil optou por pão de queijo, açaí, guaraná e coxinhas de frango; o grupo da Nigéria escolheu *puf-puff*, *moin moin*, *dodo* e *fufu*; e o grupo da Rússia decidiu-se por *pelmeni*, *kholodets*, *blinis* e *pirozhki*. A produção dos produtos foi feita com materiais reciclados, recolhidos previamente na sala e no contexto familiar (Figura 8). Esta escolha promoveu a reutilização de recursos e incentivou práticas sustentáveis, ao mesmo tempo que estimulou a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os elementos de cada grupo. Por iniciativa das próprias crianças, os produtos foram mantidos em segredo até ao dia da inauguração, o que gerou entusiasmo e expectativa. De forma natural, as crianças manifestaram vontade de escrever as tabuletas identificativas dos produtos, incluindo o nome dos alimentos e o respetivo preço, demonstrando interesse pela linguagem escrita e pelo realismo da experiência do mercado.

## Figura 8

### Criação dos alimentos



Antes da abertura oficial, a díade surpreendeu o grupo com a apresentação de danças e músicas típicas de cada um dos países, desafiando as crianças a adivinhar a sua origem (Figura 9). Este momento gerou grande entusiasmo e participação, promovendo um ambiente de partilha cultural, em que as crianças, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, tentaram associar os movimentos e ritmos às culturas em questão. Tal como referem

as OCEPE, “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 56), tornando estas vivências fundamentais para a construção de uma identidade aberta à diversidade.

Posteriormente, teve lugar a abertura oficial dos mercadinhos (Figura 9). Para fomentar a troca de experiências, cada grupo foi incentivado a realizar compras num mercado diferente do que havia construído: o grupo de Portugal comprou no mercadinho da Nigéria e vice-versa, enquanto o grupo da Rússia comprou no do Brasil e vice-versa. Com o dinheiro fictício, as crianças simularam o processo de compra e venda, interagindo entre si e reforçando aprendizagens ligadas aos conceitos de troca, valor e negociação.

**Figura 9**

*Momento cultural e inauguração dos mercadinhos*



Esta atividade revelou-se extremamente dinâmica e envolvente, proporcionando uma aprendizagem prática sobre diferentes culturas e permitindo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas. A recriação dos mercadinhos, que envolveu a representação de papéis como vendedores ou clientes, destacou-se como um momento particularmente rico em termos pedagógicos, não só pela mobilização de conhecimentos culturais e económicos, mas também pela forte componente de jogo simbólico e dramático. Ao assumirem diferentes papéis sociais, as crianças experimentaram formas variadas de interagir, comunicar e resolver situações fictícias inspiradas no quotidiano. Tal como referem as OCEPE,

esta forma de jogo [...] desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de

comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções [...] e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Esta dimensão expressiva e relacional do jogo reforçou a intencionalidade educativa da atividade, potenciando aprendizagens significativas e o desenvolvimento da empatia e da consciência intercultural. Tal como sublinham as OCEPE, é fundamental “conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40), reforçando a importância de promover, desde cedo, atitudes de curiosidade, respeito e abertura à diversidade. O entusiasmo demonstrado, aliado à participação ativa de todo o grupo, comprovou o impacto positivo desta experiência no percurso educativo das crianças.

Conforme preconizado pelas OCEPE, que destacam a importância de “tirar proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35), o projeto “Os Nossos Países” foi concebido como uma resposta pedagógica à diversidade cultural presente no grupo de crianças. Este projeto teve como objetivo central promover a construção da identidade individual e coletiva, criando um ambiente educativo inclusivo onde cada criança se sentisse valorizada na sua singularidade e reconhecida nas suas raízes culturais.

A planificação das atividades teve como orientação os princípios pedagógicos definidos pelas OCEPE, que valorizam uma abordagem integradora das áreas de conteúdo, articulando conhecimentos, atitudes e competências práticas com relevância sociocultural. Neste enquadramento, procurou-se promover aprendizagens significativas e contextualizadas, ajustadas às características de cada criança, incentivando uma atitude positiva face à aprendizagem e ao seu percurso contínuo.

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se uma curiosidade e entusiasmo notórios por parte das crianças em explorar as diferentes culturas representadas no grupo. Este envolvimento ativo reflete a orientação das OCEPE, que reconhecem a importância de fomentar “a curiosidade pelo mundo que as rodeia” desde os primeiros anos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 38). As crianças integraram as aprendizagens nas suas práticas quotidianas,

demonstrando uma crescente abertura ao mundo que as rodeia. A participação ativa das crianças foi promovida em todas as fases do projeto, desde a planificação até à avaliação das atividades. Ao proporcionar oportunidades para que tomassem decisões, expressassem opiniões e colaborassem com os colegas, fomentou-se o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e do sentido de responsabilidade.

Na fase final da MTP, a divulgação do projeto concretizou-se através da exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças na parede exterior da sala. Tal como mencionado no Capítulo II, esta parede foi intencionalmente selecionada como um espaço estratégico para a afixação dos projetos, assumindo-se como um instrumento pedagógico de comunicação. Esta ação permitiu partilhar com a comunidade educativa os resultados do projeto desenvolvido, promovendo a visibilidade das experiências vividas pelas crianças e reforçando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo.

A metodologia adotada baseou-se no trabalho de projeto, posicionando as crianças como agentes centrais do seu processo de aprendizagem. Esta abordagem favoreceu a vivência concreta dos valores da inclusão, do respeito e da cooperação, consolidando uma educação para a cidadania desde a educação pré-escolar. De acordo com as OCEPE, é fundamental que as crianças compreendam que "as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40). Em suma, o projeto "Os Nossos Países" constituiu uma experiência educativa enriquecedora, que contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a construção da identidade, o respeito pela diversidade e a participação ativa na comunidade educativa. Como futura docente, esta experiência revelou-se, para a mestranda, particularmente significativa, na medida em que permitiu aprofundar a consciência sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, reforçando a convicção de que a valorização da diversidade deve estar no centro da ação educativa desde a infância.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi possível observar e implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), esta metodologia valoriza o papel ativo da criança no processo de ensino-aprendizagem, permitindo à criança tomar decisões e explorar os seus interesses. Neste contexto, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

assume um papel relevante, uma vez que amplia as possibilidades de exploração e investigação, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Ao escolherem os recursos que querem utilizar, estas podem recorrer às TIC como ferramentas para aprofundar conhecimentos, expressar ideias e colaborar com os pares, tornando a aprendizagem mais significativa e adaptada às exigências do mundo digital.

No contexto da PES, a díade procurou recorrer às TIC sempre que possível, apesar dos entraves encontrados, como a fraca ligação à internet e o funcionamento limitado do computador disponível na sala de atividades. Estas dificuldades evidenciam a importância de garantir condições adequadas para a implementação eficaz das TIC na educação pré-escolar, permitindo que estas possam ser utilizadas de forma intencional e pedagógica. Apesar dos desafios, sempre que as TIC foram integradas, observou-se um maior envolvimento das crianças, que demonstraram entusiasmo e interesse na utilização de recursos digitais para explorar e representar as suas ideias.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Este subcapítulo apresenta a descrição e a análise das intervenções realizadas no contexto do 1º CEB, promovendo uma reflexão crítica e fundamentada sobre as mesmas. Tal como já foi mencionado, todas as ações desenvolvidas seguiram uma perspetiva socioconstrutivista (cf. Capítulo I), em que o conhecimento era construído pelas próprias crianças, de forma autónoma e emancipadora. Como afirma Alarcão (2013), “não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento” (p. 18). Deste modo, e tal como já anteriormente referido, as atividades foram delineadas tendo por base os interesses e as necessidades identificadas no grupo-turma (cf. Capítulo II). Ademais, procurou-se recorrer a um conjunto diversificado de tarefas que favorecessem o desenvolvimento de competências chave no contexto atual e nas exigências do futuro, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Para tal, recorreu-se à articulação intencional de saberes e à utilização de metodologias inovadoras e envolventes, capazes de captar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Com vista a garantir a inclusão e a participação plena de todas as crianças, a díade, tanto na fase de planificação como na execução das atividades, procurou adequar “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Tendo em consideração o contexto do 1º CEB, foi necessário criar e adaptar atividades e recursos didáticos que possibilitassem a participação efetiva das crianças, atendendo às suas potencialidades, expectativas e necessidades específicas (cf. Capítulo II).

Neste âmbito, evidencia-se que as planificações foram construídas em cooperação entre a díade, os alunos, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, originando unidades de aprendizagem (UA) contextualizadas e que permitiram uma articulação, quer entre as várias áreas do saber, quer com o quotidiano dos alunos. A construção das UA é fundamental, uma vez que permite uma “organização mais clara e objetiva do conhecimento, pois considera o modo como os conteúdos podem ser estudados com os alunos, facilitando a conexão da realidade com o processo de ensino e aprendizagem” (Freschi & Ramos, 2009, p. 158). Assim, as UA tinham um fio condutor que ligava as diferentes tarefas, assente na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Por sua vez, as práticas educativas estavam sempre alinhadas com o projeto de intervenção, seguindo a MTP.

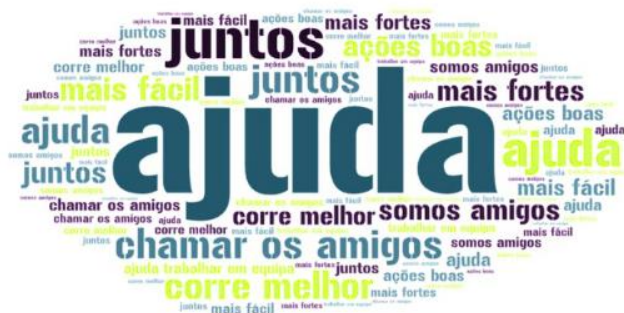
Com base numa observação atenta e sistemática do grupo-turma, realizada pela díade pedagógica ao longo das primeiras semanas de estágio, foi possível identificar diversas características do contexto educativo, nomeadamente ao nível das dinâmicas de grupo, dos estilos de aprendizagem e das interações sociais entre os alunos. Um dos aspetos mais evidentes foi a dificuldade demonstrada pelas crianças em trabalhar de forma cooperativa. Em diversas situações, observaram-se comportamentos marcados por uma competitividade excessiva, frequentemente acompanhada de uma vigilância constante entre colegas. Perante esta realidade, considerou-se pertinente dinamizar uma aula inteiramente dedicada à promoção da cooperação, através de um conjunto de atividades lúdicas e diversificadas, cuidadosamente pensadas para estimular o respeito mútuo, a escuta ativa e a colaboração entre pares.

A sessão teve início com a visualização de um vídeo animado que retratava situações de cooperação no mundo animal. Este momento serviu como ponto de partida para uma breve conversa orientada, durante a qual as crianças foram incentivadas a descrever o que observaram, a identificar atitudes de ajuda mútua e a refletir sobre os benefícios do trabalho em equipa. Esta dinâmica promoveu o desenvolvimento do domínio da expressão oral presente nas AE de Português com as crianças a partilharem de forma organizada as suas ideias, respeitando os momentos de fala dos colegas e utilizando uma linguagem adequada ao contexto (Direção-Geral da Educação, 2018a). Além disso, possibilitou a reconstrução oral de situações semelhantes vividas ou imaginadas. A dinâmica desenvolvida esteve, ainda, alinhada com as AE de Estudo do Meio que prevê a capacidade de “reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.5). Ao longo da conversa, surgiram relatos espontâneos de experiências pessoais, nos quais os alunos refletiram sobre situações em que a cooperação esteve ou não presente, consolidando assim as aprendizagens abordadas.

De seguida, num momento de diálogo coletivo, as crianças foram questionadas sobre o que acontece quando se trabalha em cooperação. A partir desta pergunta, surgiram várias ideias espontâneas que refletiram a compreensão do grupo sobre o tema, como por exemplo: “Temos mais ajuda” (aluno S.), “Somos mais fortes” (aluno F.), “Corre melhor” (aluno E.) e “É mais fácil” (aluno S.). Estas contribuições revelaram uma perceção positiva acerca do trabalho em equipa e foram, posteriormente, registadas e organizadas numa nuvem de palavras, criada com recurso à ferramenta digital *WordArt* (Figura 10).

**Figura 10**

*Nuvem de palavras sobre a cooperação, realizada na plataforma digital WordArt*



Esta atividade permitiu consolidar a compreensão do conceito de cooperação e reforçar a linguagem associada a comportamentos sociais positivos e colaborativos. Paralelamente, a atividade contribuiu para o reforço da linguagem associada a comportamentos sociais positivos, enriquecendo o vocabulário das crianças com expressões relacionadas com a ajuda mútua, a solidariedade, a amizade e a partilha, conduzindo ao bem-estar coletivo dentro do grupo.

Como atividade principal, foi proposto a cada grupo de alunos o desafio de montar um puzzle em conjunto (Figura 11).

**Figura 11**

*Montagem do puzzle em trabalho cooperativo*



Esta tarefa exigiu a partilha de estratégias, a escuta de sugestões dos colegas e a gestão do tempo e dos recursos de forma colaborativa. No final, realizou-se um momento de reflexão sobre a experiência vivida, onde as crianças manifestaram se sentiram capazes de colaborar com os colegas, partilharam as dificuldades encontradas e compararam a experiência de construir algo em grupo com a possibilidade de o fazer sozinhas. Muitas reconheceram que, apesar dos desafios, o esforço conjunto tornou a tarefa mais agradável e eficaz. Esta proposta revelou-se essencial para desenvolver competências de cooperação, diálogo e entreajuda, indo ao encontro do que está preconizado no PASEO, que propõe que os alunos saibam "trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar [...], interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25), competências fundamentais para uma vivência escolar inclusiva e colaborativa.

Depois de a turma ter demonstrado uma melhor compreensão do conceito de cooperação, desenvolvida ao longo das atividades previamente realizadas, a díade pedagógica propôs um

novo desafio: desenvolver um projeto em grupo. Para organizar este processo, adotou-se a MTP, que orientou todo o desenvolvimento das atividades. Com o objetivo de tornar este momento mais envolvente, foi lançada uma proposta possível à turma: imaginarem-se como os melhores exploradores do mundo, aos quais tinha sido confiada uma importante missão de escolher um tema para investigar. Para isso, cada criança escreveu uma sugestão num papel, que depositou numa caixa de correio da sala, previamente criada para uma atividade anterior. No final, as respostas foram lidas em conjunto e organizadas coletivamente numa nuvem de palavras, utilizando a ferramenta digital *WordArt*, que facilitou a visualização das ideias e incentivou o envolvimento ativo das crianças (Figura 12).

**Figura 12**

*Nuvem de palavras sobre o tema a investigar, recorrendo à plataforma digital WordArt*

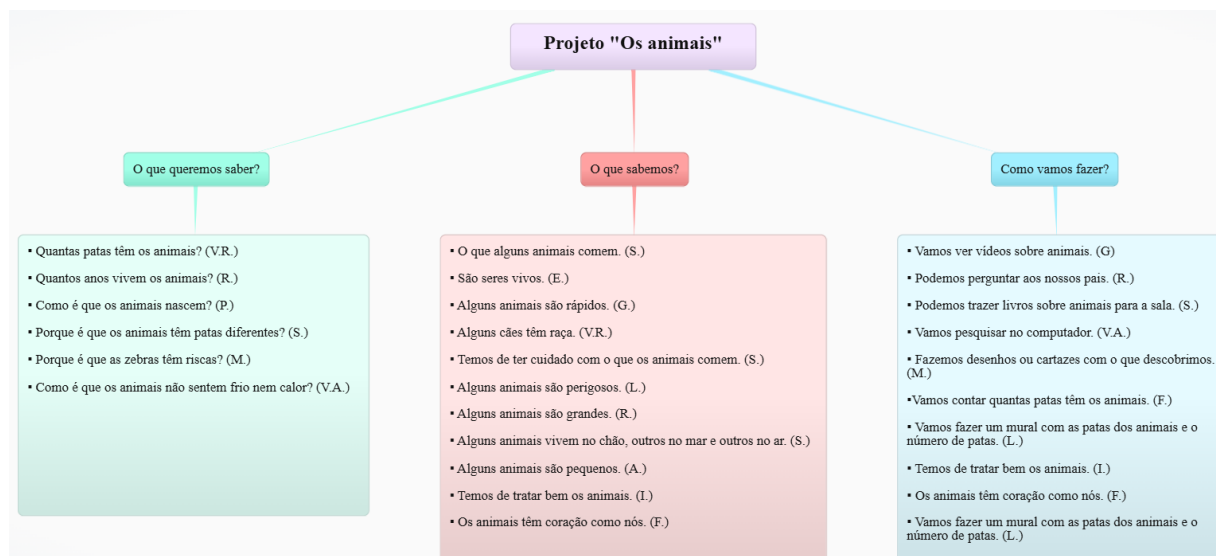


A palavra que sobressaía correspondia ao tema com mais votos. Entre as várias sugestões, o tema dos Animais foi o que mais se destacou, sendo escolhido como tema central para o desenvolvimento do projeto.

Na segunda fase da MTP, procedeu-se à formulação de questões orientadoras, com a turma a responder a perguntas como: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?” e “O que queremos fazer?”. As respostas foram organizadas num mapa mental, criado colaborativamente através da plataforma digital *Bubbl.us* (Figura 13).

**Figura 13**

*Definição e formulação de questões orientadoras do projeto de intervenção*



A partir deste mapa mental e das curiosidades manifestadas, a díade pedagógica avançou para a terceira fase da MTP, planificando e executando as UA, assente num trabalho cooperativo. Este processo promoveu a construção coletiva do conhecimento, valorizando os interesses da turma e incentivando a participação e o sentido de responsabilidade de cada aluno no percurso do projeto.

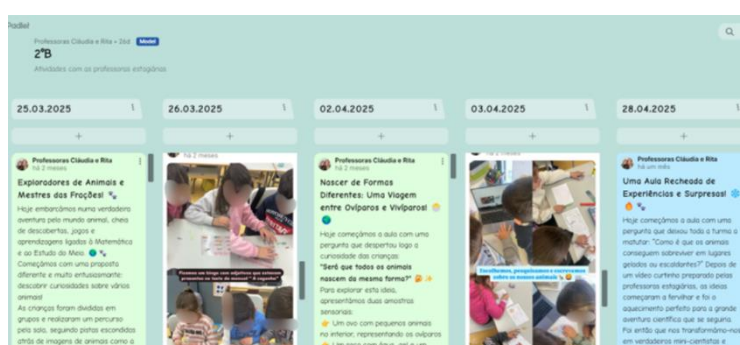
Foi assim que teve início o projeto sobre os animais, com a cooperação e o trabalho em equipa como pilares de todas as atividades desenvolvidas. Neste sentido, os principais objetivos do projeto centraram-se em: compreender as diferentes formas de nascimento dos animais; identificar e descrever as suas características físicas; conhecer a esperança média de vida de diferentes espécies; refletir sobre a importância da preservação das espécies e dos seus habitats e, de forma transversal, promover o trabalho em grupo e a cooperação.. Na terceira fase da MTP, dedicada à execução, foram implementadas seis UA, concebidas de forma a garantir uma articulação fluída, coesa e significativa entre as diferentes áreas do saber. Este esforço procurou assegurar uma abordagem interdisciplinar, em consonância com os interesses da turma e com os princípios de flexibilidade curricular previstos para o 2º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). A díade, ao longo de todas as UA, procurou sempre diversificar os recursos e inovar nas estratégias pedagógicas, integrando jogos de tabuleiro, jogos digitais, atividades sensoriais, experiências e outras propostas que promovessem o envolvimento ativo e o interesse das crianças. Na impossibilidade de

apresentar todas as UA desenvolvidas ao longo da PES no 1º CEB, optou-se por refletir sobre algumas delas.

Desde o início, procurou-se também envolver as famílias de forma ativa no percurso vivido em sala de aula. Com esse propósito, foi criado um mural digital na plataforma *Padlet*, onde eram regularmente partilhados registos fotográficos, reflexões e produções das crianças (Figura 14).

**Figura 14**

*Padlet “2ºB” criado pelos alunos*



Esta ferramenta digital constituiu um canal de comunicação acessível e atualizado, permitindo às famílias acompanhar o desenvolvimento do projeto e reforçando o sentimento de pertença à comunidade educativa.

Neste âmbito, o primeiro desafio consistiu em explorar como nascem os animais. A aula iniciou-se com uma exploração prática de amostras manipuláveis: ovos construídos com a técnica de *papietagem* — um balão coberto com camadas de jornal e cola branca, que, após seco, recebia figuras de animais para ilustrar os ovíparos — e sacos sensoriais preenchidos com água, gel e figuras de animais, que simbolizavam o útero dos vivíparos (Figura 15). Essa abordagem teve como objetivo despertar a curiosidade dos alunos e promover o pensamento investigativo, proporcionando um contacto direto com os diferentes modos de gestação animal. Por meio dessa experiência concreta, os alunos puderam compreender as formas distintas de reprodução, diferenciando os animais ovíparos dos vivíparos, em consonância com as AE de Estudo do Meio para o 2.º ano, nomeadamente no que se refere à identificação dos modos de reprodução dos animais (vivíparo/ovíparo). Além disso, o uso de materiais manipuláveis incentivou o desenvolvimento do pensamento científico, ao estimular a

observação, a exploração sensorial e a construção ativa do conhecimento. Dessa forma, os conceitos biológicos foram aproximados da realidade das crianças, facilitando sua compreensão e tornando a aprendizagem mais significativa.

Após esta exploração seguiu-se um momento de diálogo orientado, com perguntas como: “O que conseguem ver dentro do ovo?”, “Como esse animal se desenvolve antes de nascer?”, “Todos nascem da mesma forma?” e “Qual delas se parece mais com os humanos?”. As respostas dadas pelo grupo foram várias: “Tem um líquido transparente” (aluno V.R.); “Parece gelatinoso” (aluno S.), “Talvez ele mexa-se lá dentro e vá ficando maior até estar pronto para sair” (aluno A.), “Vamos aprender sobre os que nascem da barriga e dos ovos” (aluno I.). Os alunos demonstraram já uma compreensão inicial do tema para numa fase posterior proceder-se à exploração dos conceitos de oviparidade e viviparidade, cumprindo o objetivo de identificar características e diferenças entre estes grupos. Este momento contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens previstas AE de Estudo do Meio para o 2.º ano, nomeadamente no que respeita à observação e comparação de características dos seres vivos, incluindo formas de reprodução (Direção-Geral da Educação, 2018b). Para introduzir corretamente os termos, a díade apresentou um vídeo didático produzido pela própria equipa, explicando de forma clara o que são animais ovíparos e vivíparos, bem como as principais diferenças entre eles, incluindo algumas exceções.

Para aprofundar ainda mais o tema, foi organizada uma atividade segundo a Metodologia de Rotação por Estações, uma abordagem ativa e centrada no aluno que promove inúmeras potencialidades (cf. Capítulo I). Esta metodologia permite uma maior diferenciação pedagógica, já que os alunos passam por várias estações com tarefas distintas, adaptadas aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Para além de fomentar a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais proporciona um ambiente propício à experimentação, ao raciocínio crítico e à construção do conhecimento de forma significativa. Neste caso, cada estação abordava os conceitos de oviparidade e viviparidade por meio de desafios interativos e manipuláveis, promovendo o envolvimento ativo das crianças ao longo de todo o processo.

Na primeira estação, designada “Sou vivíparo ou ovíparo?”, os alunos receberam um cartaz com duas colunas: “Vivíparos” e “Ovíparos” e cartões com imagens de animais e características referentes aos animais. A tarefa consistia em classificar corretamente os animais e associar as características correspondentes, fixando os cartões no cartaz com velcro. Embora a distinção entre vivíparos e ovíparos não esteja explicitamente referida nas AE para o 2.º ano, a atividade insere-se na intenção curricular de desenvolver competências de observação, classificação e interpretação de características dos seres vivos, previstas nas AE do Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018b). Esta abordagem permitiu que os alunos, em grupo, discutissem e ajustassem as suas escolhas quantas vezes necessário, contribuindo para a promoção de competências transversais importantes, como a comunicação, o trabalho em equipa e o pensamento crítico, alinhadas com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Na segunda estação, designada “Quem sou eu?”, os alunos foram desafiados a criar um bilhete de identidade de um animal, incluindo o nome, um desenho representativo, a classificação (mamífero, ave, réptil, entre outros), o tipo de revestimento (penas, pelo, escamas, entre outros), a alimentação (herbívoro, carnívoro, omnívoro, entre outros), a forma de deslocação (andar, nadar, rastejar, entre outros) e o modo de reprodução (ovíparo ou vivíparo). Para apoiar esta atividade, o guião disponibilizava uma ficha informativa com as possíveis classificações dos animais. Esta tarefa, que requeria a integração de informações detalhadas, tinha como objetivo “categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7), fazendo uma descrição aprofundada do animal escolhido.

Na terceira estação, intitulada “A música da vida”, os alunos ouviram, através de um *tablet*, a canção “Ciclo sem fim”, do filme *O Rei Leão*. Esta proposta promoveu a escuta ativa, incentivando os alunos a prestar atenção tanto aos elementos expressivos como ao conteúdo da música. Ao ouvirem com atenção, desenvolveram a capacidade de concentração auditiva, a identificação de palavras e a interpretação da mensagem transmitida. Neste contexto, os alunos foram desafiados a “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” e a assegurar a “compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pág. 6). Assim, foram

trabalhadas competências fundamentais de compreensão oral, atenção seletiva e registo de informação, que contribuem para o desenvolvimento global da literacia auditiva e comunicativa (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Na quarta estação, intitulada “A matemática dos animais”, pretendeu-se integrar a aprendizagem de competências matemáticas com o tema central da aula. Os alunos tinham um conjunto de imagens de vários animais e tinham de os agrupar em dois conjuntos, ovíparos e vivíparos. De seguida, procediam à contagem dos animais, ao registo dos dados e à resolução de problemas matemáticos simples com base nessa informação. Esta proposta promoveu o desenvolvimento de várias AE de Matemática para o 2.º ano, nomeadamente a capacidade de “classificar objetos atendendo às suas características” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 14) e a competência de recolher, organizar e representar dados qualitativos, utilizando diferentes representações, e interpretar a informação representadas (Direção-Geral da Educação, 2021). Foram, também, mobilizadas representações múltiplas e desenvolvidas competências de resolução de problemas em contextos diversos. Esta atividade, ao articular conteúdos de Matemática e Estudo do Meio, promoveu aprendizagens significativas e contextualizadas, reforçando a interdisciplinaridade.

Finalizadas as estações, procedeu-se à correção coletiva em grande grupo, com a análise dos guiões realizados. Este momento teve como objetivos esclarecer dúvidas, consolidar os conceitos aprendidos e promover a partilha de experiências entre os alunos. Alinhada com as AE de Matemática (2021), a discussão orientada permitiu à turma compreender melhor o tema através da troca de ideias, da justificação de raciocínios e da explicação dos procedimentos utilizados, ao descreverem “a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 18), e ao serem incentivados a “ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 19). Esta partilha contribuiu para uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao verbalizarem o seu pensamento matemático em contexto de grupo, os alunos não só consolidaram o que aprenderam, como também desenvolveram competências de comunicação e reflexão essenciais ao seu percurso escolar.

**Figura 15**

*Atividade dos animais ovíparos e vivíparos*



Dando continuidade ao trabalho desenvolvido nas estações e no âmbito do projeto sobre os animais, considerou-se pertinente realizar uma atividade centrada na fauna da região onde a escola se inseria. A iniciativa surgiu com o propósito de promover uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, valorizando a biodiversidade local e incentivando nos alunos o desenvolvimento de uma consciência ecológica, um sentimento de pertença e respeito pelo meio ambiente. A atividade foi cuidadosamente estruturada para alinhar-se aos objetivos curriculares, promovendo aprendizagens significativas e estimulando competências como a observação, a pesquisa autónoma, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a expressão criativa. Neste âmbito, foram desenvolvidas as AE de Estudo do Meio no domínio “Natureza”, como “categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis [...] e relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat”, bem como “relacionar ameaças à biodiversidade com a necessidade de atitudes responsáveis face à Natureza” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7).

Desta forma, a atividade teve início com a apresentação, pela díade, de imagens de cinco espécies da região em que a escola estava inserida: a gaivota-de-patas-amarelas, o corvo-marinho, a salamandra-de-pintas-amarelas, a lagartixa-de-bocage e a pega. Durante essa etapa, foi promovido um diálogo interativo com os alunos, questionando-os sobre se já haviam observado esses animais, especialmente em locais próximos, como o recreio da escola, em que tiveram oportunidade de contar as suas experiências. Essa interação revelou que alguns alunos já tinham contacto visual com algumas dessas espécies, o que despertou curiosidade e facilitou a contextualização da atividade, ouvindo-se comentários como “Este pássaro estava lá fora a roubar o lixo do caixote” (aluno S.).

Em seguida, foi realizada uma dinâmica de escuta ativa em que os alunos ouviram sons característicos de diferentes animais e foram desafiados a associá-los à respetiva espécie. Nesta atividade, estão presentes competências preconizadas pelas AE de Estudo do Meio, no que diz respeito ao domínio “Natureza”, em que os alunos exercitam a capacidade de categorizar os seres vivos segundo características observáveis, neste caso, através do som, e relacionar essas características com os habitats dos animais, uma vez que reconhecem padrões sonoros típicos de diferentes ambientes (Direção-Geral da Educação, 2018b). Esta etapa foi repetida algumas vezes, consolidando a memória e a atenção auditiva, competências transversais fundamentais para a perceção do meio. Posteriormente, a turma foi questionada se queriam explorar melhor aqueles animais e ficar a conhecer mais sobre eles. O grupo demonstrou grande interesse, tendo sido dividido em pequenos grupos. Cada aluno recebeu um caderno de explorador, no qual devia registar o animal que se tratava, o seu habitat, a sua alimentação, bem como uma curiosidade sobre ele e a elaboração de uma ilustração. A investigação foi feita com recurso a fichas informativas posicionadas nas mesas e cada mesa e ficha correspondia a uma das cinco espécies. A atividade foi cronometrada através da ferramenta digital *Google Timer*, o que permitiu uma gestão eficiente do tempo e manteve o ritmo dinâmico da proposta. Assim que o tempo definido terminava e cada etapa era concluída, os alunos recebiam um autocolante, que colavam no respetivo caderno como forma de registar o progresso, antes de avançarem para o animal seguinte. Esta estratégia teve como objetivo incentivar a motivação e o envolvimento dos alunos ao longo da atividade.

No encerramento da atividade, procedeu-se à correção coletiva dos Cadernos de Explorador, promovendo um momento de partilha de aprendizagens, discussão e validação das informações registadas. Durante esse processo, procurou-se não apenas verificar os registos, mas também criar condições para que as aprendizagens fossem ativadas e construídas pelos próprios alunos, pois tal como defende Paulo Freire (2002), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Nesse contexto, estimulou-se igualmente o desenvolvimento da comunicação oral e da reflexão crítica entre os alunos. Ademais, a entrega dos crachás foi um momento de grande entusiasmo e emoção, reforçando o sentimento de conquista e de valorização do esforço individual e coletivo, procurando motivar as crianças, fortalecendo a sua autoestima, o envolvimento na atividade e o gosto por aprender. Ao serem reconhecidas pelo seu percurso

e dedicação, sentiram-se valorizadas e parte integrante de um processo significativo, o que contribuiu para uma aprendizagem mais positiva e marcante (Figura 16).

**Figura 16**

*Atividade “Os animais da Região”*



A divulgação do projeto, ou seja, a fase final da MTP, decorreu na última semana de estágio. Este momento iniciou-se com a avaliação do projeto, durante a qual se procurou perceber o que os alunos recordavam ter aprendido, os temas abordados, as atividades que mais apreciaram e o que gostariam de ter explorado. Esta análise retrospectiva permitiu promover uma reflexão conjunta, incentivando o pensamento crítico e a partilha de opiniões. Seguidamente, foi-lhes proposto que escolhessem um nome para o projeto. Após troca de ideias e diálogo construtivo, o nome eleito pelo grupo foi “Pequenos Exploradores: À Descoberta dos Animais”. Posteriormente, foi-lhes questionado se gostariam de divulgar o projeto junto da comunidade educativa e das famílias, ao que o grupo respondeu de forma entusiasta que sim, iniciando-se, assim, a preparação da apresentação pública.

Deste modo, a escolha da forma de apresentação partiu do próprio grupo de alunos, que decidiu realizar uma apresentação digital. Os alunos manifestaram interesse em incluir as fotografias captadas ao longo do estágio pela díade e em resumir, de forma clara, as atividades desenvolvidas durante o projeto. Para tal, e em grande grupo, foram recordando oralmente o que tinham feito em cada uma das atividades. À medida que iam partilhando as suas memórias, as professoras estagiárias registavam no quadro as ideias enunciadas pelas crianças, com o objetivo de mais tarde as organizar e transpor para a plataforma digital *Canva*. De forma colaborativa, o grupo selecionou as atividades a incluir na apresentação e definiu como cada uma seria explicada, assegurando a representatividade do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Para facilitar a preparação da apresentação, a díade dividiu a turma em pequenos grupos, atribuindo a cada um uma das atividades escolhidas, ficando responsáveis pela elaboração do respetivo diapositivo e pela sua apresentação no dia da divulgação. Esta

apresentação digital foi construída com o contributo ativo das crianças: com o apoio de uma das professoras estagiárias, selecionaram as fotografias a incluir e redigiram os textos para acompanhar cada atividade; paralelamente, a outra professora estagiária acompanhou os alunos na criação de cartões de apoio à leitura, para que se sentissem mais confiantes durante a apresentação.

Posto isto, as atividades selecionadas para a apresentação foram as seguintes: a distinção entre animais ovíparos e vivíparos, em que o grupo optou por mostrar o vídeo didático elaborado pela díade e explicou o manuseamento dos materiais sensoriais representativos de ovos e do útero materno, tendo sido depois divididos em várias estações de trabalho, onde descreveram as tarefas realizadas; uma atividade de expressão motora, na qual, ao ouvirem o nome de um animal, as crianças se deslocavam até ao arco da cor correspondente ao seu tipo de nascimento, explicando esta dinâmica e demonstrando conhecimento sobre exceções curiosas, como o cavalo-marinho e o ornitorrinco; seguiu-se a apresentação de um momento de pesquisa em pares, durante o qual cada dupla escolheu um animal, recolheu informações com recurso ao computador e elaborou um pequeno texto descritivo que partilharam posteriormente com a turma; apresentadas duas experiências científicas: a primeira, sobre o papel da gordura na proteção contra o frio, em que colocaram a mão no gelo antes e depois de a envolverem em manteiga e a segunda, acerca do efeito de diferentes coberturas no aquecimento de balões ao sol, associando-as a estratégias de proteção dos animais em ambientes quentes; e, por fim, foi apresentada a atividade “Os Animais da Região”, que incluiu a escuta de sons, a identificação de espécies locais e o preenchimento de um “Caderno de Explorador”, terminando com a entrega das medalhas de “exploradores oficiais” como reconhecimento pelo empenho demonstrado por cada criança ao longo do projeto.

Definidas as atividades a apresentar, o grupo determinou o público-alvo da divulgação: as famílias, as salas da EPE e as turmas do 1º e 2º anos. Surgiu, então, a vontade de elaborar um convite formal. As ideias foram sugeridas oralmente pelos alunos e registadas no quadro, promovendo a competência da oralidade, com ênfase na expressão de opinião, na partilha de ideias e na formulação de frases adequadas ao contexto comunicativo (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Durante a construção do convite, os alunos exploraram a organização textual, definindo o que escrever e utilizando uma linguagem apropriada a um formato formal, reforçando o domínio da produção de pequenos textos escritos. Participaram ativamente em todas as etapas do processo de escrita, desde o registo e seleção de ideias até à estruturação do texto, com oportunidade de revisão para garantir clareza, coerência e correção ortográfica. A díade teve ainda o cuidado de preparar dois convites para os alunos com pais separados, demonstrando sensibilidade e atenção às particularidades do contexto. Os alunos decoraram os convites destinados às famílias, utilizando materiais disponibilizados pelas professoras estagiárias. Em consonância com as AE de Artes Visuais, esta atividade permitiu a experimentação de diferentes técnicas e suportes, explorando elementos como cor, forma, textura e composição, estimulando a intencionalidade expressiva (Direção-Geral da Educação, 2018c). Ao escolherem materiais e modos de representação para embelezar os convites, as crianças desenvolveram capacidades de criação plástica, associadas à experimentação e expressão pessoal. Relativamente à comunidade educativa, os convites foram lidos e entregues pelos alunos, em pares, nas diversas salas e neste momento trabalhou-se a Oralidade, promovendo a expressão clara, articulação e entoação adequadas ao contexto (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Concluída a apresentação, surgiu espontaneamente, por iniciativa dos próprios alunos, a proposta de elaborar uma canção que sintetizasse as aprendizagens adquiridas durante o projeto. Esse momento evidenciou a habilidade dos estudantes em utilizar suas experiências e conteúdos significativos para a criação musical, alinhando-se ao domínio da “Experimentação e Criação”, das AE de Música (Direção-Geral da Educação, 2018d). A composição da letra foi realizada de forma coletiva, a partir das contribuições dos alunos, promovendo a participação ativa, a criatividade e o fortalecimento do sentido de pertença ao grupo. A canção, intitulada “Somos Pequenos Exploradores”, incorpora referências às aprendizagens e aos momentos vivenciados ao longo do percurso (Figura 17).

**Figura 17**

*Preparação da semana da divulgação do projeto de intervenção*



A divulgação do projeto teve lugar no auditório da escola e foi organizada por ciclos de ensino, de forma faseada: num primeiro momento assistiram as salas da EPE e, posteriormente, as turmas do 1º CEB ; e, por fim, realizou-se uma sessão destinada exclusivamente às famílias. Apenas uma turma não compareceu no horário inicialmente definido, tendo sido criada, a pedido do respetivo professor titular, uma sessão alternativa, dada a relação afetiva especial entre esse grupo e um dos alunos participantes.

Dado que a apresentação digital não permitia a inclusão de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, a turma, em articulação com a díade, decidiu valorizar esses momentos através da criação de uma exposição nas paredes do auditório. O objetivo foi dar visibilidade ao percurso vivido, permitindo que os visitantes pudessem, de forma autónoma e ao seu ritmo, explorar os diferentes registos, produções e materiais construídos pelas crianças ao longo das várias experiências. Esta estratégia procurou não só enriquecer o ambiente da apresentação, como também reforçar o sentimento de pertença das crianças relativamente ao trabalho desenvolvido, promovendo o reconhecimento do seu empenho e envolvimento. Esta valorização do percurso individual e coletivo vai ao encontro do princípio da inclusão presente no PASEO , que defende uma escola promotora de equidade, onde “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 13). No caso das turmas da EPE e das turmas do 1.º ano, cujos alunos apresentavam dificuldades ao nível da leitura, a turma titular organizou-se em pequenos grupos que assumiram a função de guias, explicando oralmente as atividades apresentadas na exposição. Esta dinâmica revelou-se inclusiva e potenciadora de um maior sentimento de responsabilidade por parte dos alunos que assumiram esse papel. Para além disso, promoveu competências de comunicação oral e de cooperação, articulando-se com a

área de competência de relacionamento interpessoal, ao fomentar a partilha e a construção de relações positivas com os outros (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25).

Na sessão destinada às famílias, a turma já se encontrava no palco à chegada dos convidados, evidenciando entusiasmo, orgulho e alguma ansiedade positiva. Foi visível a emoção de muitos alunos ao verem os seus familiares a entrar no auditório, emoção também partilhada pela equipa pedagógica. Esta assegurou, de forma cuidadosa, que todas as crianças tivessem um elemento de referência presente, selecionando estrategicamente o horário da sessão.

Assim, a apresentação decorreu de forma muito positiva, sendo notório o envolvimento, a entrega e a satisfação das crianças. O *feedback* das famílias foi amplamente gratificante, com inúmeras manifestações de apreço e reconhecimento pelo trabalho realizado ao longo do projeto. No final da sessão, as professoras estagiárias prepararam um momento simbólico de despedida, com bolinhos e sumos, conferindo um tom ainda mais afetuoso ao encerramento desta etapa. Este momento foi vivido com grande emoção por todos os envolvidos, marcando o culminar de um percurso significativo e profundamente vivido pelas crianças (Figura 18).

### **Figura 18**

*Momento da divulgação do projeto de intervenção*



Em síntese, e tendo em conta tudo o que foi exposto ao longo deste subcapítulo, a mestranda considera que as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1º CEB se revelaram profundamente significativas, adequadas às características do grupo e alinhadas com os princípios de uma educação inclusiva, participativa e centrada na criança. Através da implementação de estratégias diferenciadas, da valorização das vozes dos alunos e do recurso a metodologias ativas, como a Rotação por Estações, foi possível promover aprendizagens significativas, fomentar o envolvimento dos alunos e estimular o seu pensamento crítico. Para além disso, o envolvimento progressivo das famílias nas dinâmicas escolares e o fortalecimento do sentimento de pertença por parte dos alunos à sua comunidade educativa

demonstram o impacto positivo de uma prática pedagógica intencional, reflexiva e colaborativa, contribuindo, assim, para uma educação mais humanizada, contextualizada e transformadora.

## **METARREFLEXÃO**

Ao culminar esta etapa formativa, que confere o perfil de dupla docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), impõe-se uma reflexão profunda, crítica e consciente sobre todo o percurso experienciado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES). Esta fase revelou-se, para a mestranda, verdadeiramente transformadora, repleta de aprendizagens significativas, desafios exigentes, superações constantes e, acima de tudo, de um crescimento sustentado, quer a nível pessoal, quer profissional. Neste contexto, destaca-se a consolidação de uma postura reflexiva, indagadora e investigativa, que permitiu articular, de forma fundamentada, os saberes científicos, teóricos, legais, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação inicial. Esta atitude reflexiva constituiu-se como alicerce essencial na construção de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.

Assim, a presente metarreflexão configura-se como um espaço de análise e (re)interpretação crítica do percurso percorrido ao longo da PES, tanto na valência da EPE como na do 1.º CEB, reconhecendo-se a singularidade e a complexidade de cada contexto educativo. O processo formativo vivido só foi possível através de uma perspetiva colaborativa e dialógica, envolvendo todos os intervenientes: a díade de estágio, as crianças, as orientadoras cooperantes, as famílias, as assistentes operacionais e as supervisoras da instituição de formação.

Neste sentido, importa evidenciar a importância central da reflexão antes, durante e após a ação, assumindo-a como um princípio orientador e transversal que sustentou, de forma consistente, todo o processo de planificação, intervenção e avaliação das práticas educativas. Esta atitude reflexiva tornou-se essencial para a construção de experiências educativas coerentes, intencionais e ajustadas às especificidades do grupo, permitindo uma resposta pedagógica alinhada com os interesses, necessidades e motivações das crianças. Deste modo, promoveu-se uma prática centrada na criança, no seu bem-estar, na sua participação ativa e no reconhecimento do seu direito de aprender com qualidade.

A inserção da mestranda na instituição e nos contextos dos dois níveis educativos trouxe consigo um conjunto de desafios formativos, entre os quais se destacou, numa fase inicial, a

exigência de observar cada criança de forma atenta e sensível. Esta observação sistemática revelou-se essencial para a compreensão da singularidade de cada criança, possibilitando a construção de respostas educativas diferenciadas e significativas. Embora o percurso não tenha sido isento de obstáculos, foi através dessa escuta ativa e da análise constante da realidade que se tornou possível ajustar a prática, assegurando uma ação pedagógica diferenciadora e equitativa.

Neste seguimento, torna-se imprescindível reconhecer a relevância da metodologia de Investigação-Ação (I-A) como suporte teórico-prático de todo o processo educativo vivido. Através do ciclo contínuo de observar, planejar, agir e refletir, foi possível não só compreender melhor os contextos e os intervenientes, mas também fundamentar e aperfeiçoar as decisões pedagógicas tomadas, contribuindo para uma melhoria progressiva das práticas. Esta abordagem investigativa permitiu que a mestrande se envolvesse de forma ativa e crítica na transformação do quotidiano educativo, colocando-se como agente reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

É na vivência concreta e quotidiana da prática educativa que se manifesta, em toda a sua plenitude, a complexidade e a riqueza da profissão docente. Apenas através do contacto direto com a realidade educativa, com as crianças, os profissionais, as famílias e as dinâmicas institucionais, é que se torna possível compreender, de forma autêntica, o que verdadeiramente significa ser educadora e professora. Foi precisamente nesta imersão prática que a mestrande reconheceu a importância de abandonar a sua zona de conforto, enfrentando desafios e superando receios que emergem, naturalmente, da interação com as crianças e das exigências próprias do contexto educativo.

Neste percurso formativo, um dos maiores desafios enfrentados pela docente estagiária prendeu-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas num contexto educativo tão heterogéneo em termos de idades e social. Este cenário exigiu um olhar mais atento e sensível às dinâmicas emocionais do grupo e às diferentes personalidades de cada criança, muitas vezes influenciadas por contextos familiares instáveis ou vulneráveis. A diversidade de experiências de vida presentes na sala de aula revelou-se um fator determinante para a necessidade de uma intervenção pedagógica mais consciente, exigindo da estagiária não

apenas empatia e escuta ativa, mas também uma elevada capacidade de adaptação, criatividade e resiliência. Estes desafios, embora exigentes, representaram oportunidades cruciais para a aprendizagem e o crescimento profissional e pessoal. Permitiram consolidar uma postura reflexiva e crítica sobre a ação educativa, bem como fortalecer a identidade docente enquanto profissional comprometida com uma educação inclusiva, equitativa e transformadora.

A experiência vivida revelou, assim, o verdadeiro papel de educador/professor enquanto agente de mudança, capaz de escutar, acolher e responder às realidades complexas do quotidiano escolar, sempre com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana. Neste sentido, tornou-se fundamental promover práticas que incentivassem e valorizassem o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A articulação com o contexto familiar revelou-se essencial para a construção de uma ação educativa mais significativa, colaborativa e integrada. Procurou-se, assim, transformar a escola e o jardim de infância em espaços acolhedores, seguros e estimulantes, em ambientes reconhecidos não apenas como locais de aprendizagem, mas também como lugares de pertença e partilha. Esta aproximação entre escola e família contribuiu para fortalecer vínculos, promover a confiança mútua e reconhecer o papel ativo de todos os intervenientes no percurso educativo das crianças.

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, procurou-se oferecer às crianças experiências diversificadas e significativas, alinhadas com os seus interesses e necessidades. Como refere Neto (2020b), conhecer os contextos sociais e educativos é essencial para responder de forma ajustada e promover aprendizagens contextualizadas. Assim, privilegiaram-se pedagogias participativas, onde as crianças tiveram voz ativa no processo, sendo as suas opiniões valorizadas. Um dos maiores privilégios foi testemunhar o brilho nos olhos das crianças, que se entregavam com alegria e entusiasmo aos projetos de grupo, reforçando na mestranda e na díade a certeza de que uma prática educativa centrada no seu envolvimento é o coração da aprendizagem. A escuta atenta e a flexibilidade da mestranda permitiram ajustar conteúdos, tempos e estratégias, recorrendo a diferentes metodologias e recursos. Neste processo, a Metodologia de Trabalho de Projeto revelou-se fundamental para tornar a aprendizagem mais motivadora, centrada nas curiosidades e interesses do grupo.

A vivência pedagógica em ambos os contextos educativos revelou-se determinante para a mestranda, ao permitir-lhe compreender na prática a relevância do perfil de dupla docência. Este perfil assegura uma intervenção mais coerente, reflexiva e ajustada às especificidades de cada nível, promovendo uma transição educativa mais fluida e eficaz. A mestranda aspira ser uma educadora e professora que, com paixão e visão, desperte nas mentes jovens o desejo de moldar um futuro melhor, criando ambientes de aprendizagem onde a curiosidade floresce, a diversidade inspira e cada criança se torna um cidadão confiante, criativo e comprometido com um mundo mais justo. A Prática Educativa Supervisionada foi, assim, um momento-chave de confronto entre teoria e prática, bem como entre expectativas e realidade. Este confronto permitiu aprofundar a consciência sobre o papel do docente como facilitador do desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

Neste processo, foi possível experimentar e consolidar estratégias e projetos pedagógicos que articulam saberes e promovem a continuidade educativa entre os dois níveis. A PES assumiu-se, por isso, como uma etapa crucial na construção do perfil profissional docente, permitindo à mestranda desenvolver competências pedagógicas, didáticas e relacionais, sempre em articulação com os contextos reais. A formação inicial constitui, como o próprio nome indica, o ponto de partida de uma trajetória que exige atualização contínua, reflexão permanente e vontade de crescer.

Em síntese, encerra-se agora um ciclo pleno de aprendizagens e descobertas, levando na bagagem um conjunto de vivências, saberes e ferramentas que servirão de alicerce para novas etapas, novos contextos e novas conquistas no percurso profissional. Estas vivências moldaram profundamente a mestranda, não apenas como profissional, mas como uma pessoa mais sensível e resiliente, carregando para o futuro a paixão de criar ambientes educativos que despertem nas crianças e nas comunidades a confiança, a esperança e o poder de transformar vidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Araújo, S. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento. Repositório da Universidade do Minho.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. Em O.-F. (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 9, 1-12.
- Carvalho, A. A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula* (6ª ed.). Editora Ática.
- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., & Ferreira, M. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. . Em *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. 13, pp. 335-380).
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B, . . . Nanzhao, N. (1996). *Educação o tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4 ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandéz-Mellizo, M., & Manzano, D. (2016). Más allá de la tecnología del centro educativo: La influencia del entorno escolar en la competencia digital de los estudiantes españoles. Em L. T. M. Alves, *A Educação na Europa do Sul: Constrangimentos e desafios em Tempos Incertos. 1.ª Conferência bérica de Sociologia da Educação*. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/44250>
- Flores, M. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. Em C. – C. Educação, *Estado da educação* (pp. 192–222). Conselho Nacional de Educação (CNE). Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/52390>
- Folque, A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pé-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25 ed.). Paz e Terra.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1997). Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto e Educação*, 12(48), 37-39.

- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V., Quadro-Flores, P., Raposo-Rivas, M., & Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de formadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología*, 20(1), pp. 27-37. doi:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspectivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*.(110).
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos: O que se passa com a educação?* Manuscrito.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, S., & Ribeiro, M. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. Em R. P. (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp. 756–764). Instituto Politécnico de Bragança.
- Many, E., & Guimarães. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

- Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, 2. Obtido de Coleção Mídias Contemporâneas: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*(120), 37-41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo* . Contraponto Editores.
- Neves, I. (2019). *A aprendizagem por projetos na educação pré-escolar* (7 ed.). Revista Escola Moderna,.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4 ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, R. (2012). *Realidades da profissão do professor numa escola para todos*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed., pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições em Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Pascoal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J., Alarcão, I., Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N., Gaspar, T., . . . Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção Geral da.
- Pinto, J. S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. . Congresso Internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas. <http://hdl.handle.net/10400.22/6400>.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Obtido de CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.: <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Ribeiro, D. (2020 ). *Investigação-Ação-Formação: um caso na formação inicial de educadores*. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324-333.
- Rodrigues, A. (2022). *Métodos e dados visuais em Investigação Qualitativa: Natureza, Função e Exemplo Prático com uso de Fotografias* (Vol. 10). New Trends in Qualitative Research. doi:<https://doi.org/10.36367/ntqr.10.2022.e527>

- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*(68), 171-176.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. . *Revista Humanidades*(22), 176-180.
- Salvador, C., Alemany, I., Martí, E., Majós, T., Mestres, M., Goni, J., . . . Giménez, E. (2008). *Psicologia do ensino*. ArtMed.
- Sanchez, L. (2023). *Como educar crianças desafiantes*. Anuscrito.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *CEDIC-Universidade Do Minho*(2), 1-18.
- Schögler, B. (1998). *Music as a Tool in Communications Research* (1 ed., Vol. 7). Nordic Journal of Music Therapy.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. (C. Cancisso, Trad.) Pioneira Thomson Learning.
- Silva, C., & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB. Em A. Santiago, A. Gonçalves, M. Marques, & M. Bento, *Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação* (pp. 176-188). Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. Silva, M. L. Rocha, L. Gomes, . . . S. Moreira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica. *Exedra: revista científica*(1), 111-118.

- Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 9(1).
- Vasconcelos, T; Rocha, C; Loureiro, C; Castro, J; Menau, J; Sousa, O; Hortas, M J; Ramos, M; Ferreira, N; Melo, N; Rodrigues, P; Mil-Homens, P; Fernandes, S R; Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. Em *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-117). Ícone Editora.
- Wood, D. B. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

- Cardona, M. J., Almeida, A., Gomes, M. C., & Vasconcelos, T. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar* (2.ª ed.). Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Educacao Infancia/documentos/planear e avaliar 2 edicao final.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Educacao%20Infancia/documentos/planear_e_avaliar_2_edicao_final.pdf)
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário Diário da República n.º 201, 1.ª Série-A de 17/10/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2001-34555875>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Regime jurídico da educação inclusiva Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 240, 1.ª Série de 12/12/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/176-2014-64297587>

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

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Define o regime jurídico da formação contínua de docentes e da avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 93, de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Procede à segunda alteração do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República nº126, 1ª Série de 02/07/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012=178527>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros da Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República, n.º 90, 2.ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação. Parte C-Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República, n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Português– 2.º ano.  
Ministério da Educação

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio– 2.º ano.  
Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais de Música– 2.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais– 2.º ano.  
Ministério da Educação.

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

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

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

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série de 27/08/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275-45294475>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

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

Mata, L., Lopes da Silva, I., & Rosa, M. (2024). *Guião para a educação financeira na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Organização das Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Projeto Curricular de Grupo (2024-2025).

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382066>



M

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

**Título**  
Cláudia Sofia Pinto Rodrigues

