

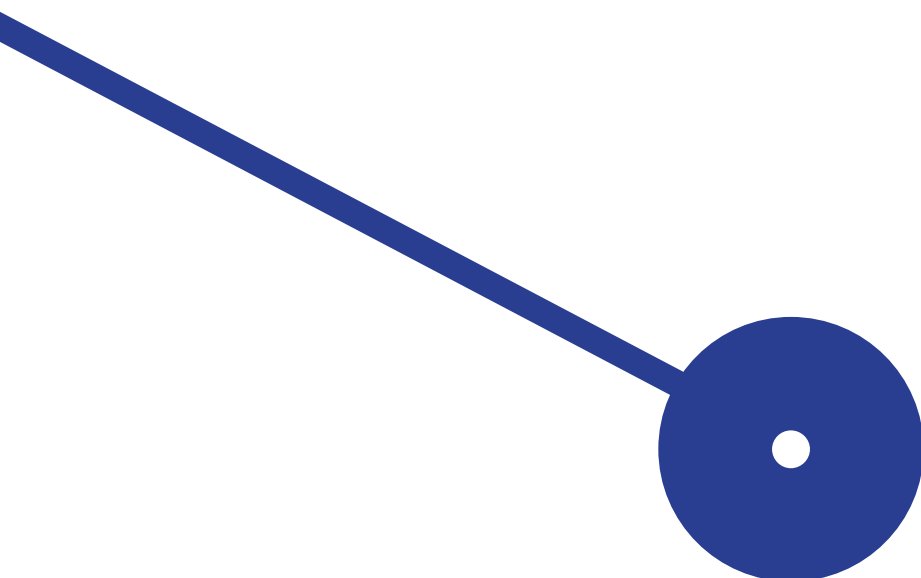
M

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

# Relatório de estágio

Matilde Pinto Pereira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Matilde Pinto Pereira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Matilde Pinto Pereira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

À memória dos meus avós, Benilde e Fernando,

Pelo amor e pelos valores que permanecem em mim.

À memória do meu amigo,

Cuja partida me fez despertar que a vida é agora e os sonhos não esperam.

## **AGRADECIMENTOS**

Nenhum percurso se faz sozinho e este não foi exceção. Ao longo destes anos, tive a sorte de ser acompanhada por pessoas que marcaram profundamente esta etapa. Por isso, não podia terminar este caminho sem expressar o meu agradecimento a todas essas pessoas.

À minha mãe. Por tudo. Por me ter proporcionado sempre o melhor. Por nunca ter falhado comigo, especialmente nestes últimos cinco anos. Por estar sempre presente, pronta para tudo, com uma força e um amor incondicionais tornaram-se o meu maior apoio.

Às minhas irmãs, Maria e Ana, pela paciência, ajuda e incentivos, especialmente nos momentos mais frustrantes deste percurso. Obrigada por estarem sempre por perto mesmo quando tudo parecia desmoronar-se.

À minha avó Dininha, pelas suas preces que nunca falharam e por acreditar em mim. O seu apoio, foi sempre sentido.

À minha tia Luísa e aos meus primos, Luís e Cláudio, por serem casa durante estes cinco anos. Por me ouvirem, por estarem sempre disponíveis para as minhas lamúrias, desabafos e inseguranças. Nunca me fizeram sentir que estava a mais, e isso vale mais do que consigo expressar.

À minha madrinha, por despoletar em mim, desde criança, a ambição de seguir o ensino superior e nunca desistir dos meus sonhos.

À minha amiga e par pedagógico Catarina, pela amizade de muitos anos, que nestes cinco anos se fortaleceu ainda mais. Obrigada por estares sempre presente, por me ouvires e acompanhares em tudo, nos bons e maus momentos.

À Beatriz, à Mariana e à Lara, por toda a ajuda, partilha e amizade ao longo destes anos. Obrigada por caminharem ao meu lado com generosidade, companheirismo e tantas conversas que tornaram este percurso leve e especial.

Ao grupo de amigos que tive a sorte de criar no Porto, obrigada pela leveza que trouxeram a esta etapa. Por estarem sempre prontos para uma boa festa, uma boa conversa, por aqueles momentos em que o foco era apenas a diversão.

Às amigas de infância, que cresceram comigo e continuam a fazer parte de quem sou. Obrigada pela presença constante, pelas memórias partilhadas e pelo amor que resiste ao tempo.

Ao meu grupo de amigos do secundário, por continuarem a fazer parte da minha vida, mesmo à distância.

Às orientadoras, Professora Doutora Vânia e Mestre Cristina, pelo acompanhamento, paciência e conselhos que foram essenciais ao longo da Prática Educativa Supervisionada, e que certamente levarei comigo para o meu percurso profissional.

À professora cooperante do 1º Ciclo, à educadora cooperante e às assistentes operacionais, por me acolherem tão bem e por me permitirem aprender com elas todos os dias. Obrigada pela partilha generosa de saberes e experiências, foi um privilégio fazer parte da equipa.

Às crianças da minha vida — as minhas primas Luísa e Maria — e a todas as que tive a oportunidade de encontrar ao longo do caminho, obrigada por serem amor e por tornarem este percurso mais leve e bonito.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório resulta da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida no âmbito do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a obtenção do perfil duplo docente. Este documento tem como principal objetivo analisar, de forma crítica e reflexiva o percurso formativo da mestranda, articulando a prática pedagógica com os referenciais teóricos e legais, bem como os saberes científicos e didático-metodológicos que a sustentam, assente num paradigma socioconstrutivista. A Metodologia de Investigação-Ação teve um papel importante neste processo, permitindo um olhar cíclico e sistemático sobre a realidade educativa, com foco na observação, planificação, intervenção e reflexão. A prática desenvolvida nos dois contextos distintos: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilitou à mestranda uma compreensão alargada e integrada do percurso educativo da criança. Por sua vez, o trabalho em díade revelou-se uma mais-valia para a partilha de ideias, tomada de decisões em conjunto e desenvolvimento de uma prática mais colaborativa e intencional. Paralelamente, as relações estabelecidas com as famílias e com a restante comunidade educativa mostraram-se fundamentais para a criação de um ambiente mais colaborativo e significativo, centrado nas necessidades e interesses das crianças. Este relatório reflete, assim, uma caminhada exigente, mas enriquecedora, que permitiu à mestranda consolidar aprendizagens, superar desafios e crescer enquanto futura profissional com perfil duplo, consciente do seu papel na promoção de práticas educativas de qualidade e centradas na criança.

**Palavras-chave:** Metodologia de Investigação-Ação; Paradigma Socioconstrutivista; Perfil Duplo Docente; Prática Educativa Supervisionada; Trabalho Colaborativo.

## **ABSTRACT**

This report is the result of the Supervised Educational Practice curricular unit, carried out during the second year of the Master's degree in Pre-School and Primary Education, with the goal of obtaining a dual teaching qualification. The main aim of this document is to critically and reflectively analyze the master's student learning journey, connecting the teaching practice with theoretical and legal frameworks, as well as the scientific and methodological knowledge that support it, based on a socioconstructivist paradigm. The Action-Research Methodology played an important role in this process, offering a cyclical and systematic approach to the educational setting, focusing on observation, planning, action, and reflection. The practice was developed in two different contexts: Preschool Education and Primary Education. This allowed the master's student to gain a broader and more integrated understanding of children's educational pathways. In turn, working in a teaching pair was especially valuable for sharing ideas, making decisions together, and developing a more collaborative and intentional teaching approach. At the same time, the relationships built with families and the wider educational community were essential for creating a more meaningful and cooperative environment, centered on the needs and interests of the children. This report, therefore, reflects a challenging but enriching journey that enabled the student to strengthen her learning, overcome difficulties, and grow as a future professional with a dual teaching profile, fully aware of her role in promoting high-quality, child-centered educational practices.

**Keywords:** Action Research Methodology; Collaborative Work; Dual Teaching Profile; Socioconstructivist Paradigm; Supervised Educational Practice.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Planta da Sala de Atividades</i> .....	41
<b>Figura 2</b> <i>Brainstorming da palavra "Diversidade"</i> .....	50
<b>Figura 3</b> <i>Os Ovos Imaginários</i> .....	53
<b>Figura 4</b> <i>Construção do texto</i> .....	54
<b>Figura 5</b> <i>Transcrição do texto do caderno para a plataforma digital</i> .....	56
<b>Figura 6</b> <i>Rotação por Estações: Volta ao mundo em 4 estações</i> .....	57
<b>Figura 7</b> <i>Brainstorming de ideias para a divulgação do projeto</i> .....	60
<b>Figura 8</b> <i>Convite eleito para a divulgação</i> .....	61
<b>Figura 9</b> <i>Padlet sobre o projeto A Magia das Diferenças</i> .....	62
<b>Figura 10</b> <i>Livros construídos ao longo das aulas</i> .....	62
<b>Figura 11</b> <i>Sarau da Diversidade</i> .....	63
<b>Figura 12</b> <i>Quadro sobre o projeto</i> .....	66
<b>Figura 13</b> <i>Teia final das atividades desenvolvidas ao longo do projeto</i> .....	69
<b>Figura 14</b> <i>Procura e exploração de azulejos na comunidade envolvente</i> .....	70
<b>Figura 15</b> <i>Manipulação livre do barro</i> .....	71
<b>Figura 16</b> <i>Modelagem dos Azulejos</i> .....	72
<b>Figura 17</b> <i>Apresentação dos Azulejos</i> .....	72
<b>Figura 18</b> <i>Pictograma "Ingrediente favorito da pizza"</i> .....	73
<b>Figura 19</b> <i>Confeção e degustação das pizzas</i> .....	74
<b>Figura 20</b> <i>Gôndolas construídas pelas crianças e familiares</i> .....	74
<b>Figura 21</b> <i>Tabela sobre o Carnaval do Brasil</i> .....	76
<b>Figura 22</b> <i>Teia das aprendizagens desenvolvidas</i> .....	77
<b>Figura 23</b> <i>Tabela de Divisão de Tarefas</i> .....	78
<b>Figura 24</b> <i>Construção e Apresentação das peças</i> .....	79
<b>Figura 25</b> <i>Divulgação do Projeto "Passear pelo mundo"</i> .....	81

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

**1º CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AO** – Assistente Operacional

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**IA** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

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

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEA** – Perturbação de Espectro do Autismo

**PEP** – Pedagogia em Participação

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**REAS** – Referencial Ambiental para a Sustentabilidade

**RE** – Robótica Educativa

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UA** – Unidades de Aprendizagem

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	4
1.1. A EDUCAÇÃO E O PERFIL DUPLO DOCENTE .....	4
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	15
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	22
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO...34	
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	39
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	49
3.1. PERCURSO NO 1º CEB: A MAGIA DAS DIFERENÇAS .....	49
3.2. PERCURSO NA EPE: PASSEAR PELO MUNDO.....	65
METAREFLEXÃO .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	98

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se na Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Trata-se de um documento de carácter obrigatório, que habilita para a docência de um perfil duplo, atribuindo o grau de mestre, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Este perfil duplo assume um papel importante, no sentido em que possibilita os profissionais desenvolverem uma visão mais compreensiva do desenvolvimento das crianças, do mesmo modo que promovem uma continuidade no processo de aprendizagem entre os dois níveis educativos. Neste sentido, o presente documento apresenta as ações pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo da PES, tanto no 1º CEB, como na EPE, e inclui a sua descrição, fundamentação e reflexão, compreendendo também as relações entre os dois níveis educativos. Em ambos os contextos, a prática foi sendo reajustada de acordo com as observações realizadas e as reflexões em tríade (estagiárias e a professora/educadora cooperante), tendo por base os registos de episódios significantes, como as frases espontâneas das crianças.

Importa referir que, ao longo de todo o documento e durante a PES, foi adotado um rigoroso cuidado ético para assegurar o respeito pelos direitos e pelo bem-estar de todos os envolvidos. E, portanto, as questões de ética foram salvaguardadas, no que diz respeito ao uso de imagens, registos e outros dados das crianças, assegurando que todas as autorizações necessárias foram devidamente solicitadas e respeitadas.

Tendo por base os princípios socioconstrutivistas, procurou-se construir uma prática participativa e articulada, onde prevaleceu a valorização das vozes de cada criança e estas foram reconhecidas como protagonistas no seu processo de aprendizagem, isto é, as suas opiniões foram tidas em consideração nas decisões pedagógicas, desde a planificação até à reflexão das mesmas. Paralelamente, existiu um esforço para envolver ativamente as famílias ao longo da PES, promovendo uma relação escola-família mais colaborativa, essencial para as crianças.

Neste sentido, o relatório encontra-se estruturado em três capítulos, com os respectivos subcapítulos, que se encontram relacionados entre si e pretendem refletir sobre o que foi vivenciado ao longo da PES. O capítulo I apresenta o enquadramento teórico e legal que sustentou e orientou a prática educativa, sendo dividido em três subcapítulos: o primeiro aborda os pressupostos comuns às duas valências, reconhecendo a importância do perfil duplo docente, a monodocência, as transições educativas, a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Os restantes subcapítulos dedicam-se às especificidades das duas valências, iniciando-se pelo 1º CEB e, posteriormente, pela EPE.

Segue-se o capítulo II, que caracteriza os contextos de estágio onde decorreu a PES e é composto por quatro subcapítulos: o primeiro apresenta a caracterização do agrupamento; o segundo e terceiro descrevem, respetivamente cada ambiente educativo, primeiramente o 1º CEB e, posteriormente, a EPE, incluindo as rotinas e a caracterização dos grupos, nomeadamente os seus interesses, necessidades, entre outros aspetos relevantes. O último subcapítulo aborda a metodologia de investigação, a I-A e respetivas técnicas de recolha de dados, presentes no decorrer de todo o processo. Esta metodologia assumiu um papel importante na análise e reflexão das práticas e permitiu um olhar mais crítico e intencional para a ação educativa.

Contempla, ainda, o capítulo III, que evidencia a descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, tanto no 1º CEB, como na EPE. Estas ações inseriram-se nos projetos “A magia das diferenças” (1º CEB) e “Passear pelo mundo” (EPE), mas devido à restrição do número de páginas, apenas serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas. Ao longo dos subcapítulos é possível identificar, assim, a mobilização da MTP, bem como a articulação entre os referentes teóricos e legais abordados nos capítulos anteriores e a prática pedagógica concretizada neste capítulo, tendo em consideração as especificidades dos grupos de crianças.

Por fim, apresenta-se a metarreflexão, onde é realizada uma análise geral sobre o percurso formativo ao longo da PES, contemplando as dificuldades sentidas, as aprendizagens adquiridas, os constrangimentos enfrentados, os contributos significativos de outros intervenientes e outros aspetos com os quais a mestrandia mais se identifica. Constam, ainda,

as referências bibliográficas, a documentação legal e outros documentos normativos que possibilitaram a escrita fundamentada deste documento. Assim, trata-se de um momento de balanço pessoal e profissional, fundamental para consolidar a intencionalidade educativa e orientar futuras práticas.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram" – (Piaget, 1970, p. 28).

O propósito essencial da educação é formar indivíduos criativos, reflexivos e ativos no seu processo de aprendizagem, tal como preconiza Piaget. Mais do que transmitir conhecimentos acumulados, cabe ao docente promover práticas pedagógicas que capacitem as crianças a pensar criticamente, a resolver problemas de forma autónoma e a construir o seu próprio saber.

Neste sentido, o papel do educador e do professor é fundamental, exigindo uma prática sustentada por um sólido enquadramento teórico e legal, dado que a intencionalidade pedagógica deve alicerçar-se em bases teóricas que valorizem a criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento. Assim, este capítulo visa apresentar e refletir sobre os referenciais teóricos e legais que orientaram a PES, destacando a sua relevância na formação de um docente de perfil duplo. Além disso, serão exploradas as especificidades da ação pedagógica de cada uma das valências de ensino, o 1º CEB e a EPE, seguindo a ordem pela qual se realizou a PES.

## 1.1. A EDUCAÇÃO E O PERFIL DUPLO DOCENTE

De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018 (julho), a educação é reconhecida como um elemento essencial para a "(...) valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país" (p. 1). Num contexto social baseado na aprendizagem, conhecimentos e competências, uma educação de excelência é um requisito crucial para uma sociedade coesa e em constante evolução. Neste contexto, garantir uma educação de qualidade significa também respeitar os direitos das crianças, incluindo o direito "(...) de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração" (UNICEF, 2019, p. 13). A valorização da participação no processo educativo permite fortalecer competências sociais e críticas das crianças, preparando-as para enfrentar os múltiplos desafios de uma sociedade em constante transformação e, ainda,

contribui para a construção de relações sociais mais colaborativas. Além do referido, importa salientar que qualquer criança, independentemente do país onde nasça ou das diferenças que a caracterizam, tem direito à educação, onde o respeito pela diversidade e a equidade prevalecem sempre (UNICEF, 2019). Assim, as instituições educativas devem assegurar a qualidade das aprendizagens, atendendo à diversidade e necessidades de todas as crianças de modo a promover os melhores resultados para cada uma (Conselho Nacional de Educação, 2008).

No entanto, nem sempre a educação valorizou o aluno como um agente ativo no processo de aprendizagem. Por longos períodos, predominou um modelo tradicional de ensino, onde preparava “(...) a criança para as leis do mundo exterior, bem como para a vida social, pela palavra e pela obediência ao professor” (Piaget, 1998, p. 12), ou seja, centrado no professor como único transmissor de conhecimento e na criança como uma recetora passiva. Ao reger-se pelo modelo tradicional, acreditava-se que bastava o professor impor-se pela autoridade para que os alunos adquirissem tanto o conhecimento quanto as normas sociais essenciais. Desta forma, ressalva-se que “(...) se o objetivo da educação é formar seres autónomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deverá ser abolido” e, por isso, Piaget era contra este tipo de abordagem (Piaget, 1998, p. 12). No decorrer do tempo, com as reformas educativas, emergiram abordagens modernas e centradas no aluno, como o construtivismo, que concebem a criança como um agente ativo na sua própria formação. Este modelo, inspirado nas conceções de Piaget, Bruner e outros pedagogos, propõe uma redução da assimetria entre professor e aluno, valorizando a criança e aumentando a sua motivação para aprender. Porém, não implica que o professor perca a sua autoridade, mas que a mesma seja reestruturada, equilibrando-se de forma a criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais estimulante e colaborativo (Vasconcelos & Manzi, 2017). Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, oferecendo o apoio e as ferramentas para que o aluno possa desenvolver autonomia e compreender o mundo que o rodeia.

Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com as conceções do socioconstrutivismo, proposto por Vygotsky, as relações entre a criança e o adulto são fundamentais para a aprendizagem, pois é através dessa interação que a criança desenvolve novas habilidades (Folque, 1999). No contexto educacional, destaca-se a importância da colaboração entre a

criança e o educador/professor, conceito que dá origem à ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como o espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou colega (Fosnot, 1996). Por sua vez, Bruner, (1973, citado por Leão & Goi, 2021), também defensor de uma abordagem construtivista da aprendizagem, salienta a influência dos fatores culturais, motivacionais e pessoais na predisposição da criança para aprender, enfatizando que a aprendizagem se constrói nas interações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende, colocando em “(...) evidência a relação professor-aluno (...)” (p. 4) como um elemento crucial para facilitar e enriquecer o processo educativo. Deste modo, torna-se fundamental a existência de uma relação positiva entre o docente e a criança para que exista um ambiente acolhedor, de confiança e seguro, tornando os desafios mais motivadores (Freschi & Freschi, 2013). Além disso, Bruner (2008, citado por Leão & Goi, 2021) introduz, ainda, o processo de aprendizagem por descoberta, destacando que o indivíduo só pode construir conhecimento com base num conhecimento prévio, que deve ser valorizado pelo docente. Ou seja, o professor/educador não deve oferecer respostas prontas, mas questionar e estimular o pensamento crítico, permitindo que os/as alunos/crianças cheguem às conclusões por si próprios/as, fomentado assim a sua autonomia e a construção da sua aprendizagem.

Neste sentido, as práticas docentes estão estruturadas em quatro dimensões descritas no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). A primeira dimensão, a profissional, social e ética refere-se à forma como o docente fundamenta a sua atuação em bases teóricas e legais, alinhando-se com o pilar “(...) aprender a conhecer” (Delors et al., 1996, p. 101). A segunda dimensão, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que enfatiza o “(...) aprender a fazer” (Delors et al., 1996, p.101), incentiva a adaptação das estratégias de ensino às necessidades do currículo. Nesta dimensão, o docente deve procurar formas criativas e eficazes de promover a aprendizagem prática, permitindo que os/as alunos/crianças desenvolvam competências para aplicar o conhecimento em situações concretas. A terceira dimensão, a de participação na escola e de relação com a comunidade, relaciona-se com a colaboração com colegas e à integração com a sociedade, promovendo o “(...) aprender a viver juntos” (Delors et al., 1996, p. 102). Nesta dimensão valoriza-se a convivência e o respeito mútuo, favorecendo uma educação que não se limita à sala de aula/de atividades, mas que se estenda para a comunidade escolar e para a sociedade. Por fim, a dimensão “de desenvolvimento profissional

ao longo da vida”, que incentiva uma postura reflexiva e crítica em relação à prática pedagógica e que procura, fomentar não apenas o progresso técnico, mas também o “(...) aprender a ser” (Delors et al., 1996, p. 102).

A colaboração entre professores é, portanto, também um elemento central para criar uma escola que efetivamente integra essas dimensões no seu funcionamento diário. Roldão e Almeida (2018, p. 11) defendem que

Se um grupo de professores pensar em criar uma escola tal como julga que seria melhor, talvez descubra processos organizativos expeditos e eficientes que não são catastróficos, podem ser económicos e vantajosos, e, contudo, talvez rompam com a estrutura escolar a que nos habituámos.

Essa colaboração deve ser complementada por uma articulação curricular eficaz, que não apenas conecta os saberes, mas também os torna relevantes para as questões sociais e familiares dos alunos. De acordo com os autores Leite (2012) e Teixeira e Diogo (2021) o objetivo é criar aprendizagens contextualizadas, relacionadas com os conhecimentos prévios dos/das alunos/crianças. Além disso, a seleção dos conteúdos deve ser feita com cuidado para garantir a verdadeira interligação dos saberes e não apenas um acumular de temas (Duarte, 2021). Neste seguimento, a articulação curricular deve ser vista como uma abordagem interdisciplinar, que “(...) não se trata de diluir a identidade de cada uma das áreas curriculares, nem tão pouco se trata de tornar umas áreas subservientes das outras” (Leite & Relvas, 2022, p. 13).

No entanto, a implementação de uma articulação curricular eficaz apresenta desafios práticos, pois apesar da teoria ser clara, aplicá-la exige um esforço contínuo e disposição para experimentar novas metodologias (Leite, 2012; Teixeira & Diogo, 2021). Portanto, cabe aos professores/educadores superar os desafios dessa articulação e aprimorar as suas práticas pedagógicas, uma vez que a articulação curricular não é apenas um processo técnico, mas também uma estratégia para garantir a continuidade e a progressão no desenvolvimento dos/das alunos/crianças (Leite, 2012). Por exemplo, a transição entre ciclos de ensino, segue uma sequência progressiva, em que cada etapa complementa, aprofunda e expande os

conhecimentos adquiridos na anterior. Esse processo garante uma visão integrada e contínua do ensino básico, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 46/1986 (1986).

Além do mais, as crianças enfrentam várias transições educativas ao longo do seu processo educativo que “(...) podem constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 36). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), estas transições tanto podem ser horizontais como verticais. As transições horizontais estão relacionadas com as mudanças que ocorrem no dia a dia, enquanto as verticais são as que acontecem de forma mais marcante, como a passagem da EPE para o 1º CEB. Uma dessas transições ocorre quando ingressam na EPE, onde, tal como salientado anteriormente, o educador desempenha um papel fundamental, criando um ambiente acolhedor e de confiança, que facilita a adaptação das crianças ao ambiente educativo. Sendo o primeiro contato é primordial para que a criança desenvolva uma relação positiva com o espaço educativo. Posteriormente, ocorre outra transição, quando a criança transita para o 1º CEB. Nesse momento, o educador desempenha novamente um papel importante ao apoiar a criança na adaptação a esse novo ciclo, garantindo que a transição seja feita de forma tranquila e integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

Brooker (2008, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 37) refere que, no

(...) mundo de hoje, as transições tornaram-se um modo de viver (...), por isso apoiar, desde cedo, as crianças nas transições é importante não só para ajudar a viver uma situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio.

Deste modo, é essencial dar especial atenção a estas fases, pois o modo como a transição ocorre influencia diretamente o bem-estar das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Assim, deve existir um diálogo entre os docentes dos dois níveis educativos para tornar essa tal transição mais fácil (Ribeiro et al., 2018). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é importante a articulação entre os dois ciclos (EPE e 1º CEB) para assegurar a continuidade educativa (Decreto-Lei n.º 46/1986, 1986). Neste sentido, a entrada no 1º CEB

é uma etapa crucial, uma vez que marca o início da escolaridade obrigatória (Ribeiro et al., 2018). Quando a transição educativa é positiva, contribui para o aumento da autoconfiança, da autoestima e do bem-estar das crianças (Sim-Sim, 2010). Por outro lado, se a criança não desenvolver autoestima, poderá enfrentar dificuldades de motivação para realizar tarefas mais desafiantes que surjam ao longo do percurso escolar (Vasconcelos, 2009).

Neste contexto, a formação de um perfil duplo docente releva-se essencial para assegurar a continuidade escolar, dado que permite aos profissionais conhecerem a realidade dos dois níveis educativos. Esse conhecimento possibilita uma transição mais equilibrada, identificando de forma eficaz as dificuldades e potencialidades neste processo transitório, promovendo um acompanhamento adequado às necessidades de cada uma (Ribeiro et al., 2018). Outra prática que contribui para essa continuidade pedagógica é o regime de monodocência, no qual um mesmo educador/professor acompanha o grupo/turma ao longo dos anos. No âmbito deste regime, “(...) que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070), a concretização destes objetivos é, em grande parte, responsabilidade do professor/educador titular da/do turma/grupo. Embora esta monodocência dependa de diversos fatores, destacam-se: “(...) a identidade profissional, e seu reconhecimento pelos pares de outros ciclos e com outras formações; a orgânica pedagógica das escolas e agrupamentos” (Vale & Mouraz, 2014, p. 95). Além disso, uma característica associada a este regime é a polivalência curricular, que permite ao professor, estar em contacto permanente com os alunos, conhecê-los melhor e, assim, ajustar/adaptar o ensino de acordo com as necessidades da turma (cf. Capítulo II). Deste modo, para que a monodocência seja eficiente, é essencial assegurar uma continuidade pedagógica, isto é, a permanência do mesmo professor com a turma ao longo do 1º CEB. No entanto, esta continuidade tem sido afetada por instabilidades causadas pela mobilidade do docente, o que em muitos casos, compromete a plena eficácia do regime. Ainda assim, é crucial garantir a qualidade do corpo docente, pois uma continuidade com professores menos motivados ou preparados pode afetar negativamente o desenvolvimento das crianças (Silva, 2005).

Para além disso, importa salientar que o envolvimento de todos os que rodeiam a criança contribui significativamente para o sucesso das transições educativas. Uma prioridade passa, então, pela criação de uma relação entre os educadores com os familiares/prestadores de

cuidados, isto é "(...) uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 98), tornando-se assim numa "(...) relação complexa e multifacetada" (Silva, 2003, p. 349) que exige esforço contínuo de ambas as partes para alcançar resultados positivos no desenvolvimento da criança.

Também a continuidade educativa se reflete nos documentos orientadores, como as OCEPE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estes estabelecem uma relação clara entre as áreas de conteúdo das OCEPE e das áreas de competência do PASEO, evidenciando que no 1º CEB há uma continuidade dos objetivos pedagógicos da EPE. Ambos os documentos sublinham a importância de atribuir à criança um papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de novas competências.

Neste âmbito, a MTP surge como uma abordagem facilitadora do trabalho colaborativo e facilitadora de transições tranquilas, uma vez que pode ser adotada tanto na EPE quanto no 1º CEB. Esta metodologia coloca as crianças no centro, incentivando a sua participação ativa e atribuindo significado às suas aprendizagens. Contudo, requer que os projetos sejam desenvolvidos em períodos relativamente curtos, dado ser "(...) difícil manter o interesse e entusiasmo genuíno das crianças por períodos tão prolongados no tempo" (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28). De acordo com esta metodologia, os objetivos vão sendo delineados ao longo do projeto, em função das intenções e prioridades do grupo. A realização de vários projetos reflete a atenção às necessidades e interesses das crianças, sendo fundamental que a observação, uma ferramenta essencial da educação, esteja bem desenvolvida. Conforme refere Estrela (1994), é apenas através da observação que se torna possível caracterizar a situação educativa e adequar as estratégias às necessidades do momento. Deste modo, o docente deve apoiar o desenvolvimento das crianças através da dinamização de diferentes momentos e da criação de tarefas diversificadas que se ajustem a cada criança, permitindo auxiliá-las gradualmente e proporcionar-lhes estratégias e alternativas para a resolução dos diversos problemas no decorrer do projeto (Katz & Chard, 1997).

Importa destacar que a MTP inclui várias fases, nomeadamente: a definição do problema, onde surgem os questionamentos como por exemplo "o que pensamos fazer?", "o que queremos fazer?" e "o que gostaríamos de fazer?". Segue-se a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, destacando aspetos fundamentais, como a organização e gestão do espaço. Nesta fase, a relação entre os materiais e o espaço torna-se evidente no trabalho autónomo da criança, com os materiais organizados de acordo com o desenvolvimento dos projetos (Katz, 1998). A organização e gestão de recursos no contexto educativo abrangem não apenas os materiais, mas também a contribuição ativa da família e da comunidade local. Esta participação é considerada essencial não apenas teoricamente, mas na prática efetiva (Katz, 1998). Destaca-se, por isso, a importância da interação entre famílias e a comunidade educativa, refletindo o espírito colaborativo e respeitoso presente nesta metodologia (Vasconcelos et al., 2012). A organização e gestão do tempo são igualmente cruciais, sendo que "(...) a organização do tempo é flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante" (Katz & Chard, 1997, p. 148). Já no que diz respeito à fase de execução, esta inclui experiências diretas, pesquisas, desenhos e pinturas, no qual se realiza o balanço do projeto, para caso seja necessário reestruturar o mesmo com os novos interesses. E, por fim, a etapa final, que envolve a divulgação e avaliação do projeto, tornando-o útil para os outros, onde as crianças partilham o que aprenderam e refletem sobre as suas experiências com a comunidade educativa e com as famílias (Mata & Pedro, 2021).

Neste sentido, a MTP adota uma visão interdisciplinar, articulando a teoria e a prática. O docente elabora uma planificação que responde a todas as necessidades das crianças, respeitando sempre os seus interesses e as suas dificuldades, como foi realizado na PES (cf. Capítulo III). Além disso, permite também o desenvolvimento de várias competências sociais, como a partilha e cooperação, envolvendo todos os intervenientes do processo educativo: a criança, o docente, a família e a comunidade (Vasconcelos et al., 2012).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as metodologias ativas têm emergido como ferramentas fundamentais no cenário educativo atual, uma vez que também promovem práticas pedagógicas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem. Este contexto de constante mudança exige dos docentes uma postura reflexiva e adaptativa, pois como referem Quadros-Flores et al. (2013, p. 323) há duas possibilidades: "Renovar ou

estagnar. Duas realidades que mostram que num mundo em mudança, como o da actual conjuntura, há necessidade de opções fortes na identidade profissional docente”. Nesse sentido, torna-se essencial não apenas reconhecer o potencial das TIC e das metodologias ativas, mas também compreender como a sua aplicação concreta transforma as práticas pedagógicas. A sua integração nos estabelecimentos educativos, para além de responder às exigências de um mundo em constante transformação, possibilita ao docente acompanhar mais de perto o progresso das crianças, adaptar estratégias às suas necessidades e promover ambientes de aprendizagem mais motivadores e significativos.

As TIC têm-se revelado essenciais nas práticas educativas, visto que estão a “(...) abrir novas oportunidades de ensinar a aprender e de aprender a aprender, em que a escola sofre uma metamorfose (...)” (Graça, 2024a, p. 9). Além do referido, Bento Silva (2001, citado por Quadros-Flores, 2011), refere que as práticas com TIC possibilitam a adoção de uma nova conceção de tempo escolar e adaptam-se às necessidades dos/das alunos/crianças e às mudanças nas planificações e programações. A tecnologia oferece, por isso, nos dias de hoje a possibilidade de integrar “(...) todos os espaços e tempos” (Moran, 2015, p. 16) de aprendizagem. Aquando bem aplicadas na educação, as TIC promovem resultados positivos em várias dimensões do desenvolvimento do/da aluno/criança, como a motivação, a satisfação, o desenvolvimento, a aprendizagem, a democratização e a comunicação e podem oferecer soluções para problemas que surjam no dia-a-dia escolar, tanto para crianças como para docentes. Assim, quando a utilização prática das TIC é eficaz, estas favorecem o fortalecimento das relações entre docentes e alunos/crianças, promovem a cooperação e a reciprocidade entre os/as alunos/crianças, incentivam o uso de estratégias ativas de aprendizagem, possibilitam um feedback contínuo, valorizam o tempo dedicado às tarefas, comunicam elevadas expectativas e respeitam a diversidade de talentos e estilos de aprendizagem (Quadros-Flores, 2011).

Neste seguimento, vários estudos destacam a importância de integrar as TIC na formação inicial dos docentes, proporcionando-lhes competências de literacia digital essenciais para incorporá-las nas suas práticas educativas. Alguns desses estudos enfatizam a necessidade de promover uma atitude positiva em relação às TIC durante a formação, enquanto outros apontam fragilidades nos conhecimentos técnicos e na aplicação de metodologias ativas no

contexto escolar (Graça et al., 2021). Neste sentido, é fundamental que os docentes utilizem as TIC de forma intencional, com uma clara intencionalidade pedagógica, de modo a tirar partido das suas vantagens no processo de ensino e aprendizagem (Graça, 2024a). Nesta perspetiva, durante a PES foram utilizadas diversas plataformas digitais, como o *Youtube* e *Canva* nos dois níveis educativos e *Wordwall*, *Kahoot*, *Educaplay*, *Interacty*, *Escola Virtual*, *StoryJumper* e *Padlet* no 1º CEB (cf. Capítulo III).

Importa destacar que a utilização das metodologias ativas também permite que o docente acompanhe de perto e de forma cuidada o progresso dos/das seus/suas alunos/crianças (Carvalho, 2022). Além disso, ao procurar atender às necessidades individuais dos alunos, é igualmente importante adotar metodologias ativas que assumem um papel central na promoção de uma aprendizagem significativa e participativa. Estas metodologias centram-se na aprendizagem dos alunos, envolvendo-os, motivando-os e promovendo o diálogo com eles, tal como defendem teóricos como (Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), citados por Moran, 2015). Deste modo, para que os alunos sejam proativos e criativos, é essencial que as metodologias adotadas os envolvam em atividades desafiadoras, incentivem a tomada de decisões e a avaliação de resultados, bem como explorem novas formas de demonstrar iniciativa (Moran, 2015). Entre as metodologias ativas destacam-se: a Sala de Aula Invertida; a Aprendizagem por Pares; a Aprendizagem Baseada em Jogos; a Aprendizagem Baseada em Problemas; a Aprendizagem Baseada em Projetos; a Metodologia de Rotação por Estações e Rotação Laboratorial, o Puzzle de Aronson, a Metodologia dos Trezentos, entre outras (Carvalho, 2022).

Dando continuidade à reflexão sobre práticas pedagógicas centradas na criança, é importante destacar a importância da diferenciação pedagógica enquanto estratégia essencial para responder às especificidades de cada uma. Numa sala de aula/atividades marcada pela heterogeneidade, a capacidade do docente de adaptar métodos e recursos às necessidades individuais assume um papel central na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, promovendo o sucesso educativo de todas as crianças. Como estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), a flexibilidade e a diferenciação pedagógica são pilares fundamentais de uma prática docente inclusiva, sendo imprescindível que os professores/educadores adaptem as suas abordagens às necessidades e potencialidades

individuais dos/das alunos/crianças. Além disso, o docente deve ter como base o conceito de diferenciação pedagógica, que consiste em ajustar as estratégias de ensino às características individuais de cada aluno/criança, permitindo que todos participem nas atividades de aprendizagem, mesmo que estas variem em objetivos, conteúdos, tempos ou modos de execução. Tal abordagem requer também a disponibilização de recursos e apoios adequados para que cada aluno/criança possa alcançar o seu máximo potencial (Pereira et al., 2018). Este princípio visa garantir que todos, sem exceção, possam atingir os objetivos educativos estipulados, independentemente do seu contexto socioeconómico, cultural ou físico. Embora desafiante, uma pedagogia que valorize a heterogeneidade do grupo constitui uma oportunidade para enriquecer os processos educativos, permitindo que cada aluno/criança explore o seu potencial ao máximo. Contudo, alcançar esta prática exige do docente não só flexibilidade e empatia, mas também uma postura de abertura e adaptação das metodologias de ensino às vivências, ritmos e capacidades individuais (Duarte, 2004).

De acordo com a UNESCO (2003, p. 4), a educação inclusiva defende que “(...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional [ou] linguística”. Esta abordagem inclui, por exemplo, “(...) crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos”.

Neste sentido, a educação inclusiva é alicerçada numa instituição que garante a todas as crianças o acesso a direitos fundamentais, promovendo valores e competências que as preparam para exercer uma cidadania ativa, com base na liberdade e no bem-estar (Direção-Geral da Educação, 2018f). Realça-se, igualmente, a valorização da diversidade, onde cada indivíduo, independentemente das suas características, é reconhecido e acolhido no ambiente educativo. E, portanto, para garantir uma igualdade de oportunidades é indispensável a remoção de barreiras físicas ou sociais, permitindo que todas as crianças participem plenamente no processo de aprendizagem, assentes no respeito mútuo e a celebração das diferenças como pilares que promovem um ambiente enriquecedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Por sua vez, a satisfação das necessidades individuais, através de processos contínuos e adaptativos, pretende assegurar que cada criança alcance o

seu máximo potencial, no qual, a superação da exclusão representa um compromisso, com o objetivo de assegurar que nenhuma criança seja deixada para trás (Shaeffer, 2019).

Finalizada a contextualização do quadro teórico que orienta a prática dos dois níveis educativos, avançaremos agora para os próximos subcapítulos, onde serão exploradas as especificidades de cada nível educativo.

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

O 1º CEB é a primeira etapa do ensino obrigatório em Portugal, integrado num sistema educativo gratuito com a duração de nove anos. A entrada nesta etapa segue critérios definidos por lei, que procuram assegurar o acesso universal à educação, sendo que todas as crianças que completam seis anos até ao dia quinze de setembro ingressam no ensino básico. No entanto, conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 46/1986 (1986) também é possível a entrada de crianças que completem seis anos entre o dia dezasseis de setembro e trinta e um de dezembro, caso tal seja solicitado pelo encarregado de educação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 46/1986 (1986), os objetivos do ensino básico abrangem várias dimensões do desenvolvimento das crianças, incluindo assegurar uma formação geral que promova a descoberta de interesses e aptidões, o desenvolvimento do raciocínio, da memória e do espírito crítico, bem como a valorização da criatividade e da sensibilidade estética. São igualmente destacados o equilíbrio entre a teoria e a prática, o desenvolvimento físico e artístico e a aquisição de competências fundamentais para a continuidade dos estudos ou para a integração em percursos profissionais. Além disso, procura promover valores cívicos, culturais e sociais, incentivando a consciência nacional, a solidariedade internacional e a responsabilidade democrática, com especial atenção às crianças com necessidades educativas específicas. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro foi posteriormente alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, a fim de atualizar e complementar o texto original, adaptando-o aos novos desafios e necessidades educativas.

Com o intuito de responder às necessidades do contexto atual, foram criados documentos curriculares orientadores da prática educativa que fundamenta a educação, com base na LBSE: o PASEO, homologado em 2017 e as Aprendizagens Essenciais (AE). Surgem com o objetivo de garantir que todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória adquiram um conjunto de competências, mas também de conhecimentos importantes. O PASEO constitui uma matriz comum para todas “(...) as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 15484). Além disso, é um perfil de base humanista, centrado “(...) na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6) e que se encontra estruturado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 9). Neste seguimento, o PASEO promove uma abordagem integrada na educação, uma vez que cada área curricular desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das áreas de competência. Esta integração reforça, assim, a ligação entre os saberes, permitindo que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas de forma complementar e aplicável em contextos variados. Por outras palavras, mobilizam valores e competências que os capacitam para participar ativamente na vida cívica, tomar decisões e agir de forma consciente, responsável e ativa (Oliveira-Martins et al., 2017).

As AE, homologadas em 2018, representam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem adquirir (Direção-Geral da Educação, 2018). Focam-se nos conteúdos mais relevantes e estruturados de cada componente do currículo ou disciplina, articulados de forma lógica e significativa, assegurando uma aprendizagem sólida e consistente. Adicionalmente, elencam os conhecimentos que os alunos devem desenvolver, assim como os processos cognitivos que devem ativar para alcançar esse conhecimento e do saber-fazer, numa determinada disciplina e num determinado ano de escolaridade. Além de definir os conteúdos curriculares indispensáveis, as AE apresentam “(...) o racional específico de cada disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p. 19743-(2)), ou seja, uma base teórica que justifica os conteúdos e as estratégias de ensino, alinhando-os com o PASEO. E, portanto, o objetivo principal é promover o desenvolvimento das competências previstas no PASEO, orientando o ensino para uma formação integral e significativa, que prepare os alunos para os desafios da sociedade.

É igualmente importante destacar o documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que visa a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que estes possam assumir a sua cidadania com pleno respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social. Partindo do pressuposto que a educação constitui uma ferramenta essencial nesse processo, no âmbito do currículo de Cidadania e Desenvolvimento, os professores têm a missão de preparar os alunos para a vida, formando cidadãos democráticos, participativos e humanistas, num contexto de crescente diversidade social e cultural. O objetivo é promover a tolerância, combater a discriminação e prevenir radicalismos violentos, assegurando uma convivência harmónica e responsável na sociedade (Monteiro et al., 2017). Neste seguimento, a ENEC, o PASEO e as AE encontram-se interligados e em concordância, uma vez que apresentam uma visão comum sobre a importância da formação educacional e enfatizam uma abordagem centrada no aluno onde integram os seus princípios, valores e competências fundamentais para uma educação inclusiva.

Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental analisar a matriz curricular do 1º CEB. Esta matriz inclui os componentes curriculares, as áreas disciplinares, as disciplinas e as unidades de formação que compõem os planos de estudos nacionais, organizados por ciclo e ano de escolaridade ou formação. Também define a carga horária atribuída a cada componente, funcionando como uma base de referência para o desenvolvimento do currículo, através dos instrumentos de planeamento curricular, tanto ao nível da escola como da turma ou grupo de alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Nesse sentido, a matriz curricular do 1º CEB é constituída por cinco disciplinas de carácter obrigatório: Matemática e Português, com um mínimo de sete horas semanais cada; Estudo do Meio, com mínimo de três horas semanais; Educação Física e Educação Artística (compreendendo Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), com um mínimo de cinco horas cada. As demais disciplinas que não têm carácter obrigatório, incluem: Apoio ao estudo, com uma hora e meia; a Oferta Complementar, com uma hora; Inglês (obrigatório a partir do 3º ano), com um mínimo de duas horas, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com um mínimo de cinco a sete horas e meia no 1º e 2º anos, e entre três a cinco horas e meia nos anos seguintes; e, por fim, a Educação Moral e Religiosa, com uma hora. Assim, no 1º CEB, a carga horária total é de vinte e cinco horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

De qualquer forma, esta carga horária é flexível e adaptada de acordo com as necessidades da turma (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), algo que, no decorrer da PES, se procurou executar, isto é, respeitando o ritmo de todas as crianças durante as atividades (cf. Capítulo II). O conceito de currículo é abordado e referenciado por diversos autores, o que implica que não existe uma única e definitiva definição para o que este representa. Na perspectiva de Gaspar e Roldão (2007, p. 23):

As definições de currículo (...) permitem identificar cinco elementos caracterizadores do currículo: (i) experiências pré-seleccionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) planos para aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional- objectivos, conteúdos, processos e meios.

Já de acordo com a definição de Zabalza (1992), o currículo é composto por um conjunto de pressupostos iniciais, pela definição de metas e pelo percurso necessário para as alcançar, incluiu um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes considerados fundamentais para serem desenvolvidos de forma progressiva na escola, ao longo dos anos, no período escolar. A planificação e a execução do currículo, centradas no desenvolvimento de competências, representam uma resposta às limitações do ensino tradicional (Zabalza & Arnau, 2010, citados por Leite, 2012). Os autores referenciados anteriormente propõem que a abordagem de ensino deve basear-se em métodos globalizadores, ou seja, em processos que partem de situações próximas à realidade dos alunos, motivando-os e desafiando-os a responder a perguntas que não delimitem os conteúdos em compartimentos separados. Neste contexto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular confere às escolas a possibilidade de gerir o currículo do ensino básico, organizando as matrizes curriculares de base em termos de áreas disciplinares, disciplinas e carga horária. Além disso, permite enriquecer o currículo com conhecimentos, competências e atitudes que contribuam para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

No que se refere ao papel desempenhado pelo professor, enquanto gestor do currículo, este tem a responsabilidade de promover o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, articulando as suas práticas com um projeto coerente que vise o sucesso de todos. Esta função

implica decidir, com base nos interesses e nas necessidades dos alunos, o que ensinar e como organizar os momentos e contextos de aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018). Durante a PES, procurou-se justamente concretizar este princípio, atendendo às necessidades e aos interesses individuais dos alunos e articulando-os num projeto educativo significativo (cf. Capítulo III).

Como referido anteriormente, as metodologias ativas assumem um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Durante a implementação da MTP na PES, foram utilizadas metodologias como a Gamificação e a Metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo III), que contribuiram “(...) para um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.” (Carvalho, 2022, p. 26), proporcionando experiências que estimularam o seu interesse e participação.

A Gamificação consiste na aplicação de elementos e mecânicas de jogo em contextos que não envolvam jogos propriamente ditos, distinguindo-se assim do conceito de jogo. Neste caso, aplicam-se funções típicas que se reconhece dos jogos em situações que não correspondem a jogos (Carvalho, 2022). Segundo Zichermann e Cunningham (2011, citados por Santos et al., 2019), a Gamificação oferece várias possibilidades para resolver problemas. Estudos mostram que o uso de propostas didáticas com recurso à Gamificação não se limitam a uma área específica do conhecimento, possuindo um carácter interdisciplinar (Silva & Bax, 2017, citados por Santos et al., 2019). Desta forma, a Gamificação consiste na utilização de elementos do jogo com o propósito de potenciar a aprendizagem, através de ações que conduzem à resolução de um problema ou missão (Kapp, 2012, citado por Graça, 2024b). Esta metodologia ativa desenvolve-se em quatro fases principais: a primeira corresponde à fase de encantamento, que marca o início da atividade e onde é fundamental cativar os alunos; a segunda fase destina-se à fase de integração ou treino, na qual os alunos aprendem as regras e como utilizar as ferramentas necessárias; a terceira, que diz respeito à fase de progressão, que é a mais longa, pois corresponde à realização das tarefas e por fim, a quarta fase, que se trata do jogo final, que encerra o ciclo e pode dar início a um novo (Carvalho, 2022).

No que diz respeito à Metodologia de Rotação por Estações, esta possibilita que os alunos explorem o conteúdo de forma diversificada e promove uma aprendizagem dinâmica e

multifacetada (Silva & Graça, 2023; Silva & Araújo, 2023). Neste modelo, a sala é organizada em várias estações, cada uma abordando os conteúdos de maneiras diferentes, o que enriquece o processo educativo (Silva & Graça, 2023; Silva & Araújo, 2023; Carvalho, 2022). Conforme descrito por Carvalho (2022, p. 51), esta metodologia permite “(...) que os alunos, mediante um guião pré-definido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser online”. As estações podem incluir atividades como escrita, leitura, visualização de um vídeo, realização de um *quiz*, jogos, entre outras tarefas. Dentro de cada grupo, os alunos trabalham individualmente ou de forma colaborativa, seguindo as orientações do guião de exploração. Após um determinado período, trocam de estação e essa rotação continua até que todos os grupos tenham explorado todas as estações. É essencial que, no final da aula, o professor certifique-se que todos os alunos tiveram a oportunidade de percorrer todas as estações, garantindo assim uma experiência de aprendizagem completa e equitativa (Carvalho, 2022). Durante a PES, esta metodologia foi utilizada para explorar os quatro países de origem dos alunos da turma (cf. Capítulo III). Uma das vantagens desta abordagem foi a sua implementação em atividades realizadas ao final do dia, uma vez que a Metodologia de Rotação por Estações favorece a concentração e motivação dos alunos, pois permite alternar entre diferentes atividades (Carvalho, 2022).

Neste contexto, importa destacar as potencialidades do uso de avatares no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Quadros-Flores et al. (2018), os avatares podem assumir diferentes funções na sala de aula, tais como motivar os alunos, desempenhar o papel do professor, atribuir tarefas ou desafios, explicar regras, entre outras. Durante a PES, foi criado o avatar “Luca” através da plataforma digital *Canva*, que foi utilizado como elemento introdutório para orientar os alunos sobre as atividades a decorrer nas aulas. No contexto da metodologia de Rotação por Estações, o “Luca” surgiu, também, para indicar aos alunos que tinham concluído determinada estação (cf. Capítulo III).

O uso da Robótica Educativa (RE), frequentemente associada à área das TIC, também foi relevante ao longo da PES no 1º CEB. A utilização da RE permite criar ambientes em que os alunos são desafiados a “(...) perceber o problema, desenvolver uma conjectura, testá-la e repensá-la se necessário”, desenvolvendo a sua linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial (Torres, et al., 2020, p. 521). Além

disso, este contexto promove a comunicação, incentivando a discussão e a oportunidade de esclarecer dúvidas, num ambiente de experimentação e resolução de desafios. O uso dos robôs apresenta, por isso, inúmeras vantagens, como por exemplo a promoção de um trabalho interdisciplinar, assente num trabalho colaborativo e no desenvolvimento de competências argumentativas, mas também a criação de um ambiente divertido e motivador que combina o jogo e aprendizagem, estimulam o pensamento lógico, a criatividade e a reflexão, ajudando os alunos a compreenderem o erro como uma parte essencial do processo de aprendizagem (Torres et al., 2020). Durante a PES, foi utilizado o robô *Superdoc*, proporcionando uma abordagem prática e motivadora para o desenvolvimento dessas competências (cf. Capítulo III).

Focando-se agora na avaliação no 1º CEB, esta desempenha um papel central enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem. De acordo com o que estabelece o Decreto-Lei n.º 17/2016, é importante implementar uma avaliação que vise a monitorização do desempenho dos alunos. Esta avaliação divide-se em duas modalidades: formativa e sumativa. A avaliação formativa é a principal modalidade no 1º CEB, assumindo um carácter sistemático e contínuo, orientado para a tomada de decisões ao longo do processo de aprendizagem (Vilar, 1996). É uma avaliação global e integradora, que procura autorregular a aprendizagem do aluno, com vista a sua melhoria. Desta forma, é uma avaliação que se adapta às situações individuais de cada aluno, sendo por isso flexível e aberta à diversidade, preocupando-se tanto com os processos como com os resultados (Vilar, 1996; Abrecht, 1994). Segundo Abrecht (1994), a avaliação formativa liga a observação à ação, dá importância às dificuldades para as atenuar e utiliza feedbacks que permitem "correções de trajetória" em múltiplas fases. Assim, a avaliação formativa funciona como um instrumento dinâmico, possibilitando estratégias de ensino que promovem maior autonomia dos alunos. Além disso, a avaliação formativa utiliza diferentes métodos de recolha de informação, adequados às diversas formas de aprender e aos contextos em que a aprendizagem acontece, permitindo que professores, alunos, encarregados de educação e outras entidades autorizadas acompanhem o progresso do aluno e ajustem as estratégias e processos educativos conforme necessário (Decreto-Lei n.º 17/2016).

Já a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e culmina, no final do ano, em decisões sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016). No entanto, como destaca Vilar (1996, p. 17), "(...) não se reporta apenas à qualidade da aprendizagem dos alunos", dado que ao adquirir um carácter formativo, reforça as decisões que configuram uma ajuda pedagógica adequada. Zabalza (1987), citado por Vilar (1996), argumenta que, do ponto de vista pedagógico, a avaliação sumativa pode e deve sempre assumir um carácter formativo ou diagnóstico, servindo como expressão e síntese do processo de aprendizagem.

Em suma, o 1º CEB, com as suas especificidades, é uma etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo fundamental na construção das bases cognitivas, sociais e emocionais, promovendo aprendizagens significativas e estimulando a curiosidade e o pensamento crítico desde os primeiros anos de escolaridade. No entanto, cabe ao professor conhecer muito bem os referenciais teóricos vigentes que orientam a prática pedagógica para que possa mobilizá-los, com vista à construção de uma aprendizagem ativa, significativa e pertinente.

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

A EPE é reconhecida, de acordo com a Lei n.º 5/97, como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Destinada a crianças a partir dos três anos de idade até à entrada no ensino básico, esta etapa transcende o desenvolvimento cognitivo, ao incluir igualmente aspetos do desenvolvimento emocional, social e físico, reconhecendo as crianças como cidadãos ativos. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007, p. 9),

(...) se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro, três anos frequentem a pré-escola, é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.

Apesar de não ser obrigatória, a EPE assume um papel fundamental ao complementar a ação educativa da família, e, contribui para a promoção da igualdade de oportunidades, onde permanece o respeito pelas necessidades e características individuais de cada criança. Neste compromisso com a equidade, importa destacar a importância de uma abordagem inclusiva, que valorize e respeite também as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). A equidade, numa perspectiva educativa, vai além do acesso e centra-se no percurso da criança no contexto educativo, dependendo de vários fatores, como a qualidade dos serviços, o ambiente em que está inserido, o programa educativo da instituição, a qualidade dos profissionais que a rodeiam e a forma como estes se empenham e se envolvem nas pedagogias da infância (Marchão, 2021).

Neste contexto, no ano 1997, foram lançadas as OCEPE, reformuladas em 2016, que estabelecem um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a prática pedagógica na EPE, garantindo uma abordagem curricular flexível e adaptada às necessidades das crianças. As OCEPE organizam-se em três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação, que integra os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, da Educação Física e da Educação Artística, esta última subdividida em subdomínios como as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança; e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Estas áreas são exploradas de forma integrada, permitindo que a criança desenvolva competências essenciais para a sua autonomia, criatividade e pensamento crítico, uma vez que “(...) a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Assentes na ideia de que a aprendizagem deve ser um processo dinâmico e global, as OCEPE promovem ambientes educativos ricos, nos quais as crianças são incentivadas a explorar, questionar e construir conhecimento de forma ativa.

Para garantir a implementação efetiva do currículo, a gestão deste na EPE é da responsabilidade do educador, que deve planear, organizar e avaliar as práticas pedagógicas, assegurando experiências significativas para as crianças. O currículo é também um processo colaborativo, que deve ser construído de forma conjunta com as crianças, envolvendo também as famílias e a comunidade, sendo o educador um facilitador do desenvolvimento (Marta, 2015). Este envolvimento das famílias e da comunidade educativa nas práticas

pedagógicas é igualmente essencial. Segundo Mata e Pedro (2021), cabe aos pais um papel crucial no suporte aos desafios que o contexto educativo propõe às crianças, participando na interação com a comunidade educativa e nas novas tarefas. Além disso, este envolvimento das famílias permite ao educador aceder a inúmeras vantagens e benefícios, como um maior conhecimento do ambiente familiar, das dinâmicas relacionais e, conseqüentemente, uma compreensão mais profunda de cada criança (Mata & Pedro, 2021). Outro dos pontos fulcrais na gestão da EPE é sem dúvida, dar voz às crianças, e desta forma, torna-se, assim, essencial, a utilização de ferramentas como registos fotográficos, observações e outros instrumentos que permitam identificar os seus interesses, uma vez que são consideradas participantes ativos. Tal como preconiza a recomendação “Dar Voz às Crianças e aos Jovens na Educação escolar” (Conselho Nacional da Educação, 2021, p. 1), é fundamental assegurar-lhes “(...) a possibilidade e o direito (...) [de] exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito”. Assim, escutar as crianças implica não só ouvi-las, mas também valorizar e incorporar as suas contribuições na construção das práticas pedagógicas.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 reconhece que a flexibilidade curricular permite adaptar as aprendizagens ao contexto social e cultural, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão. Esta flexibilidade deve também ter em conta todas as sugestões e ideias que possam surgir por parte das crianças durante a ação. Assim, é importante refletir e antecipar o que poderá acontecer na ação, mas todas as oportunidades, mesmo as imprevistas, devem ser aproveitadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a observação adquire um papel central, permitindo uma maior compreensão e, indo além da simples perceção. Trata-se de um processo que permite reconhecer as sensações, alinhando a visão e o pensamento à emoção e ao sentimento. Através da observação, o educador recolhe dados para o planeamento, focando-se no desenvolvimento das crianças e na construção do conhecimento (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016). Importa referir que a observação torna-se uma ferramenta poderosa, não só para compreender o desenvolvimento das crianças, mas também para identificar como o ato de brincar se configura como uma atividade essencial para o seu crescimento. O brincar não se limita apenas numa forma de entretenimento, aliás, ele é uma forma de aprendizagem ativa

e contínua, onde as crianças constroem e exploram o seu mundo, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, pois “(...) a criança, quando brinca, explora tudo que está [à] sua volta e tem um sentimento de liberdade” (Santos, 2016, p. 26). É através do brincar que as crianças desenvolvem habilidades baseadas na criação, criatividade, desafio e prazer. Conseguem transmitir e expressar os seus sentimentos e emoções, permitindo-lhes libertar o seu mundo interior e conhecer o mundo em que vive, na medida em que se adapta ao meio, conhecendo e apropriando as suas regras, os seus valores e os seus costumes (Ferland, 2006; Lopes da Silva et al., 2016). Daí a importância de uma observação atenta, que permite ao educador identificar os momentos mais significativos de interação das crianças, as suas preferências e desafios.

Por todos esses motivos mencionados, durante a PES, os momentos de atividades livres onde as crianças podiam brincar consoante os seus interesses e necessidades, sem a intervenção dos adultos foi sempre promovida, existindo, por isso, vários momentos ao longo do dia destinados para tal. Se o tempo assim o permitisse, as crianças realizavam esse momento de brincadeira no espaço exterior, que “(...) é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Ao brincarem em ambientes externos, as crianças direcionam uma parte da sua energia vital para o seu desenvolvimento aprimorando habilidades motoras, emocionais e afetivas (Erickson & Ernst, 2011).

A planificação e a avaliação assumem um papel central na EPE, como mencionadas anteriormente, sendo processos complementares e inseparáveis que devem articular-se com as necessidades, interesses e características de cada criança, bem como os referenciais teóricos que orientam a ação educativa. Planificar e avaliar não são atos isolados, estes complementam-se e são uma análise e reflexão contínua (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, é fundamental que o educador organize o seu trabalho e acompanhe tanto o processo como os resultados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Por isso, a avaliação na EPE deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que acompanha o dia a dia e ajuda o educador a adaptar a sua intervenção, em vez de ser apenas uma avaliação final de recolha de competências adquiridas. Como explicam Portugal e

Laevers (2010, p. 10), “(...) avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes”, sendo fundamental adotar uma perspetiva que considere a avaliação como um instrumento ao serviço da educabilidade e da promoção do potencial de cada criança. Neste sentido, a avaliação na EPE deve ser formativa, contínua e participada, promovendo a melhoria da prática educativa e contribuindo para a construção de experiências mais significativas e ajustadas à realidade do grupo. Além disso, a avaliação deve também integrar uma dimensão colaborativa, envolvendo, sempre que possível, as famílias, outros profissionais e as próprias crianças, tornando a avaliação mais rica, mais justa e adaptada à realidade do grupo (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016). No decorrer da PES, a avaliação esteve presente através das observações escritas, bem como dos registos feitos com base nas ações das crianças. Além disso, foram promovidas narrativas colaborativas no final das ações, que permitiram refletir, em conjunto com a educadora cooperante, sobre as práticas pedagógicas, o que poderia ser melhorado e de que forma as crianças participaram e evoluíram. Estas práticas revelaram-se fundamentais para manter uma avaliação contínua, participada e centrada na melhoria do processo educativo.

De acordo com Zabalza (1998), existem diversos aspetos que contribuem para uma educação de qualidade, nomeadamente a organização dos espaços, uma vez que a sala de atividades deve ser um espaço atrativo, tranquilo e acolhedor para as crianças, com luz natural e que permite oferecer condições e múltiplas oportunidades que possibilitam o desenvolvimento. Para além disso, deve estar organizada por áreas de interesse, que sejam visíveis para o educador e facilmente acessíveis a todas as crianças, garantindo assim a segurança de todo o grupo. Desta forma, é possível manter um processo contínuo de observação, conhecer melhor o grupo e garantir também que as crianças tenham momentos de escolha livre e de brincadeira, algo já mencionado neste capítulo (Lopes da Silva et al., 2016). Outro aspeto importante é o facto de, na EPE, ser crucial a utilização de uma linguagem enriquecida com as crianças, pois, ao estimular-se a linguagem, estão-se a criar oportunidades para que estas falem e adquiram um vocabulário mais rico. Na EPE, as rotinas são extremamente importantes para o dia a dia do grupo, uma vez que permite que as crianças desenvolvam uma sensação de segurança e de autonomia (Zabalza, 1998; Lopes da Silva et al., 2016) (cf. Capítulo II).

Para além destes aspetos referenciados, importa ainda refletir sobre a seleção e organização dos materiais disponíveis na sala, bem como sobre a qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Estes aspetos tornam-se determinantes na criação de um ambiente educativo promotor de aprendizagens significativas e de bem-estar. No que se concerne às escolhas dos materiais deve-se ter em conta os que possam estimular a criatividade e imaginação das crianças, para que possam explorar diferentes formas de brincar e aprender. A sua organização deve ser pensada para que as crianças tenham acesso fácil e contínuo a esses recursos, incentivando a autonomia e a exploração (Folque, 2018). Segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 26), os materiais devem possibilitar que as crianças os utilizem "(...) de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa". Além disso, o educador tem a responsabilidade de garantir que esses materiais estejam alinhados às necessidades do grupo e ao projeto curricular, favorecendo uma aprendizagem que seja tanto significativa quanto divertida. Relativamente às relações, estas são essenciais para concretizar uma pedagogia participativa, sendo necessário refletir e reconstruí-las constantemente, de modo a promover a segurança, autonomia e o envolvimento das crianças nas atividades. Deste modo, é necessário também que o educador possa envolver as famílias e a comunidade no processo educativo para apoiar o desenvolvimento integral da criança, através de relações de confiança e cooperação com todos os intervenientes no processo, já mencionado anteriormente neste subcapítulo (Mata & Pedro, 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste enquadramento, torna-se importante considerar algumas abordagens pedagógicas que apoiam a prática educativa na EPE. Essas abordagens não são mais do que modelos de referência teórica e metodológica que apoiam os educadores na construção de um currículo intencional que não seja rígido e que possa adaptar-se às necessidades do grupo e do contexto em que a ação está a ocorrer (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Portanto, com base nas peculiaridades do contexto e do grupo de crianças, a prática pedagógica desenvolvida durante a PES foi sustentada por três abordagens centrais: o modelo *Hightscope*, a abordagem de *Reggio Emilia* e a Pedagogia em Participação (PEP) (cf. Capítulo II). Cada uma destas abordagens contribuiu de forma significativa para a promoção de uma pedagogia participativa, centrada na criança, possibilitando uma prática reflexiva, intencional e coerente com os princípios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Desenvolvido por David Weikart nos anos 60, o modelo *Highscope* alinha-se com uma visão de “(...) perspectiva desenvolvimentista” (Oliveira-Formosinho et al., 2017, p. 55) da educação de infância, que destaca a ação da criança e o seu papel ativo na construção do conhecimento. Nesta metodologia, a organização do espaço e do tempo na sala de atividades assume uma relevância pedagógica, com a divisão do espaço em áreas como a da casa, expressão plástica, construções ou biblioteca (cf. Capítulo II), “(...) para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 66). Tal organização especial permite também “(...) à criança [atuar] de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia” (Hohmann, 1997, p. 51). A rotina diária é outro pilar deste modelo, pois visa transformar o tempo em momentos ricos em experiências pedagógicas e interações positivas. Através da rotina, as crianças conseguem antecipar as atividades que irão ocorrer, o que lhes permite organizar melhor o seu tempo. Esta previsibilidade é essencial para promover um sentimento de segurança e autonomia, já que a criança compreende o que está a acontecer, recorda o que se passou anteriormente e percebe os objetivos associados a esse período da rotina. Para além disso, o papel do adulto neste modelo é igualmente estruturante, assumindo-se como parceiro ativo nas aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2007). O modelo sugere ainda o ciclo “planear-fazer-rever” como foco da ação educativa, estimulando a reflexão das crianças sobre as suas intenções e aprendizagens. A avaliação no modelo *Highscope* é contínua e centrada na observação do comportamento da criança em contexto, permitindo ao educador documentar o seu progresso e ajustar intencionalmente as estratégias pedagógicas (Hohman & Weikart, 2009).

A abordagem *Reggio Emilia*, criado por Loris Malaguzzi, defende que o ambiente deve ser estimulante, desafiador e promover a curiosidade e exploração por parte das crianças, oferecendo múltiplas possibilidades de interação e aprendizagem (Edwards et al., 2016). Deve ser acolhedor, promovendo um sentimento de pertença, com as paredes a documentar e a expor as produções das crianças, refletindo as suas ideias e culturas, algo observado ao longo da PES (Oliveira-Formosinho et al., 2007). De igual modo, o espaço exterior é tão valorizado quanto o interior, sendo fundamental para o desenvolvimento das crianças (Edwards et al., 2016), algo já mencionado neste subcapítulo. O modelo também destaca as “cem linguagens”, incentivando as crianças a expressarem-se de várias formas, como gestos, palavras, movimento, desenhos e música, para representar as suas observações sobre o mundo

(Oliveira-Formosinho et al., 2007). O trabalho por projetos é central nesta abordagem, sendo colaborativo e envolvendo a comunidade, com base nas experiências e interesses das crianças (Edwards et al., 2016), algo também observado e realizado ao longo da PES (cf. capítulo III). Além disso, valoriza a negociação e a escuta do outro, estimulando o espírito crítico e habilidades essenciais para a vida democrática (Lino, 1998).

A Educação Ambiental tem-se revelado essencial nas práticas educativas, assumindo um papel fundamental na promoção de comportamentos sustentáveis desde a infância. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016, p. 95), as OCEPE preconizam a importância de “(...) manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente”, o que reforça a necessidade de integrar esta dimensão nas orientações pedagógicas. A reutilização de materiais e a abordagem à sustentabilidade constituem estratégias pedagógicas relevantes que contribuem para a construção de uma consciência ecológica nas crianças. Neste âmbito, destaca-se a importância da articulação entre a Área de Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo, conforme proposto no Referencial Ambiental para a Sustentabilidade (REAS). Esta articulação é apontada como essencial para a construção de uma cultura de sustentabilidade que permeie todas as esferas da sociedade, promovendo desde cedo atitudes de cidadania, responsabilidade ambiental e compromisso com o bem comum (Direção-Geral da Educação, 2024). Neste sentido, ao longo da PES, foram desenvolvidas propostas que valorizaram a Educação Ambiental, com recurso a materiais recicláveis (cf. Capítulo III).

Em conclusão, a prática pedagógica na EPE deve ser sustentada por um sólido quadro teórico e legal, que, aliado à flexibilidade e adaptação ao contexto, promove um desenvolvimento integral e significativo para as crianças, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

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

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos educativos no qual decorreu a PES. Neste sentido, o capítulo está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro, apresenta-se uma descrição da instituição cooperante, destacando as suas principais características. Em seguida, nos subcapítulos 2.2 e 2.3, caracteriza-se o ambiente educativo do 1º CEB e da EPE, ordem pela qual se realizou o estágio pedagógico, abordando aspetos relevantes para a compreensão do contexto em que a prática educativa foi desenvolvida. Por fim, expõe-se a metodologia de investigação adotada durante a PES, a metodologia de I-A, procurando compreender o seu processo metodológico e a sua fundamentação teórica que a sustenta.

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

A caracterização é uma etapa fundamental no processo investigativo, pois permite ao pesquisador compreender de forma mais profunda o objeto de estudo antes de avançar para as análises mais detalhadas. Segundo Barbosa et al. (2008), a caracterização apresenta-se como uma prática essencial para a construção do conhecimento científico, uma vez que possibilita a observação e reflexão sobre a realidade em questão. Neste seguimento, a caracterização é “um exercício de naturalização da atitude de pesquisa” (Barbosa et al., 2008, p. 33), que concede ao pesquisador a capacidade de adotar uma postura analítica e reflexiva que o prepara para o desenvolvimento do estudo de forma crítica e fundamentada, estabelecendo as bases para uma investigação bem estruturada.

No contexto educativo, esta fase de caracterização assume uma importância ainda maior, uma vez que permite ao pesquisador situar a sua prática dentro das diretrizes institucionais e legais que regem a organização e gestão dos agrupamentos escolares. De acordo com o Decreto-Lei nº 137/2012 (2012), os agrupamentos de escolas devem “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de

escolaridade” (p.3341), bem como “racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram” (p.3341).

Neste sentido, a PES foi realizada num estabelecimento de ensino público localizado na Zona Metropolitana do Porto, inserida num agrupamento de escolas com um Projeto Educativo (PE) vigente no período de 2021-2025, que abrange quatro estabelecimentos de educação, geograficamente próximos, com todos os níveis de ensino, desde a EPE até ao 3º CEB.

Desta forma, o PE do agrupamento visava garantir a igualdade de oportunidades no sucesso escolar, implementando medidas que promovem a inclusão de todos os alunos. Esta abordagem procurava ir além da construção de conhecimentos académicos, promovendo a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, capazes de atuar de forma positiva na sociedade. Além disso, o PE procurava proporcionar aos jovens as ferramentas necessárias para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, bem como para a conscientização sobre a importância da preservação do ambiente, incentivando uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável. De igual modo, definia, ainda, como objetivos essenciais o desenvolvimento de competências que capacitem os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, com ênfase no pensamento crítico, na criatividade e na autonomia. Por sua vez, reforçava valores como o respeito pela dignidade humana, a solidariedade, a liberdade e a democracia que são promovidos de forma transversal, de modo a favorecer não só a formação académica, mas também a formação ética e cidadã dos jovens. Preconiza, por isso, uma gestão flexível do currículo, o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos e a participação ativa dos alunos no seu processo educativo como pilares fundamentais, adaptando-se às necessidades individuais e coletivas da comunidade escolar. Através destes objetivos, a instituição procurava preparar os alunos para o sucesso académico e para uma vida em sociedade, salientando o compromisso com uma educação inclusiva, cidadã e sustentável, orientada para o futuro do planeta e da humanidade (PE, 2021-2025).

Neste âmbito, o agrupamento integrava, também, o *Plano de Ação SER+*, uma iniciativa que visa promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos, criando condições para que cada um possa alcançar o seu potencial máximo. Este plano reforçava a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que contribuem para a equidade e para a superação de

barreiras no processo de aprendizagem. Ao integrar este plano, a instituição comprometia-se a aplicar medidas que garantam igualdade de oportunidades e um acompanhamento mais personalizado aos alunos, especialmente aqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Agrupamento de Escolas X, 2024).

A instituição tinha, igualmente, o *Plano de Desenvolvimento Curricular 2024/25*, no qual estavam definidas as suas metas e estratégias de ensino para o ano letivo, alinhando-se com as diretrizes nacionais e as necessidades específicas da comunidade educativa. Este plano tinha como finalidade promover a flexibilidade curricular, permitindo uma adaptação às especificidades dos alunos e às exigências do contexto escolar, enquanto reforçava a autonomia pedagógica dos docentes. O agrupamento apostava, por isso, num currículo dinâmico e em constantes atualizações para melhor responder aos desafios da educação contemporânea, nomeadamente a integração de novas tecnologias para a promoção de competências do século XXI (Agrupamento de Escolas X, 2024).

Além de se integrar os planos anteriormente referenciados, o agrupamento participava ativamente em vários projetos e clubes que enriqueciam a experiência educativa dos alunos e contribuía para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Estes projetos pretendiam fomentar a aprendizagem ativa, a criatividade e o espírito de colaboração, oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver competências em diversas áreas. Deste modo, entre os projetos e clubes destacados no agrupamento, encontrava-se o Clube de Robótica, que visava estimular o interesse pela tecnologia e pela inovação, o Clube de Xadrez, que desenvolvia o raciocínio lógico e estratégico e a concentração, assim como o Clube de Expressões, que proporcionava aos alunos um espaço para explorar a criatividade.

Ademais, ressaltava-se, ainda, o Clube de Inglês e o Clube de Teatro que pretendiam contribuir para o desenvolvimento da fluência linguística e para a expressão artística dos alunos, enquanto o Clube Multicultural/QR Zone tinha como propósito desenvolver a curiosidade, motivando os alunos a descobrir e a construir novos conhecimentos. Também a educação ambiental era uma prioridade da instituição e, por isso, havia, o Clube da Horta cujo objetivo era envolver os alunos em práticas sustentáveis e no contacto com a natureza, incentivando a adoção de atitudes mais conscientes e cívicas perante a mesma. Por fim,

destacar o Clube de Físico-Química que estimulava o interesse pelas ciências experimentais de uma forma prática e envolvente. Essa participação em múltiplos clubes e projetos permitia que os alunos explorassem interesses variados, contribuindo, assim, para o seu crescimento pessoal e acadêmico. Efetivamente, é importante o desenvolvimento de projetos articulados que envolvam “a co-autoria dos vários PROTAGONISTAS do processo educacional (...)” (Prado, 2003, p. 4), ou seja, os professores, alunos e comunidade, fortalecendo assim a construção de uma escola participativa e conectada aos desafios sociais e tecnológicas impostos. Assim, através dessa articulação, o agrupamento torna-se um espaço dinâmico, onde as diferentes áreas do conhecimento se encontram, criando uma base mais sólida para a formação integral dos estudantes.

Relativamente às instalações da instituição cooperante, esta dispunha de espaços adequados e bem equipados, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para os alunos. O edifício possuía três pisos amplos e bem iluminados e contava com diversas áreas destinadas a diferentes funções, num planeamento que atendia às necessidades de todas as faixas etárias. Era, portanto, um espaço equipado com elevadores, o que permite garantir condições de acessibilidade para todos, promovendo assim um ambiente inclusivo e acessível.

No primeiro piso, encontravam-se situadas as instalações da EPE com quatro salas de atividades, os serviços administrativos e a secretaria. Este andar também dispunha de uma biblioteca, casas de banho, uma sala dos professores e, ainda, de um ginásio. Existia, igualmente, uma área do exterior bastante ampla com diversas instalações, incluindo campo de futebol, baloiços, um labirinto e um cesto de basquetebol, permitindo que os alunos realizassem várias atividades ao ar livre. No presente piso, existiam dezasseis salas de aula do 1º CEB e uma sala de apoio, espaçosas e bem equipadas, favorecendo a aprendizagem e o conforto dos alunos.

Relativamente ao rés-do-chão do edifício, encontrava-se a cantina, onde os alunos do 1º CEB tinham acesso, as casas de banho, um auditório, uma sala de arrumos, o bar de alunos (com um cesto de fruta acessível aos estudantes), uma área de jogos e um acesso ao exterior.

No que concerne ao segundo piso, situavam-se as salas de aula dos 2º e 3º CEB, e a sala de informática, equipada com recursos tecnológicos específicos para atender às necessidades dos alunos destes ciclos. Estes equipamentos forneciam suporte ao desenvolvimento de competências digitais, essenciais no contexto atual de ensino.

É de salientar, por último, que o espaço exterior destinado ao 1º CEB era partilhado com a EPE. No entanto, os horários de intervalo eram cuidadosamente organizados para evitar o cruzamento entre as diferentes idades, garantindo a segurança e o bem-estar de todos. Este ambiente externo desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois como afirmam Weikart e Hohmann (2011, p. 212), o tempo ao ar livre permite que as crianças manifestem “diferentes capacidades daquelas que demonstram no interior”.

Assim, a organização e a diversidade desta estrutura revelava um cuidado em atender às necessidades físicas, sociais e emocionais dos alunos, promovendo um espaço de ensino-aprendizagem completo e estimulante.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De acordo com Estrela (1994), a observação é fundamental para caracterizar a situação educativa que o professor enfrenta em cada momento, permitindo-lhe compreender as especificidades do ambiente escolar e responder às necessidades de cada aluno. Esta visão é reforçada no Decreto-Lei nº 54/2018, que destaca a importância de uma educação inclusiva direcionada para a diversidade dos alunos.

A turma observada era composta por dezanove alunos do 2º ano do 1º CEB, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, revelando-se heterogénea em termos de desenvolvimento e interesses. A turma revelava interesses diversificados, destacando-se o entusiasmo por atividades artísticas, como desenho e música, e pelo desporto, especialmente pelo futebol. Em termos de necessidades e dificuldades evidenciadas, verificavam-se que alguns alunos precisavam de apoio adicional a nível da motricidade fina, leitura, construção de frases e matemática, enquanto outros demonstravam dificuldades na gestão da atenção e

no cumprimento de regras de convivência. Do total de alunos, dez eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um aspecto relevante da turma era a sua diversidade cultural, uma vez que era constituída por dez alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente seis brasileiros, três ucranianos e um russo. Esta diversidade promoveu um ambiente escolar enriquecedor e ofereceu oportunidades para o desenvolvimento de competências de convivência, tolerância e empatia entre os alunos. Apesar dos desafios, a diversidade era encarada como uma oportunidade de enriquecer os contextos educativos, garantindo que todas as experiências e origens fossem igualmente valorizadas no processo de ensino-aprendizagem (Conselho Nacional de Educação, 2008). De destacar que quatro dos alunos eram aprendentes de Português Língua Não Materna (PLNM), sendo acompanhados duas vezes por semana para apoiar a sua integração linguística. Os alunos em questão, atualmente no nível A2 de proficiência, comunicavam eficazmente com os colegas, embora, por vezes, enfrentassem dificuldades em recordar palavras. Todavia, estes expressavam o desejo de permanecer na sala, mesmo quando tinham as sessões de apoio, evidenciando o elevado nível de integração.

De um modo geral, a turma caracterizava-se por ter um ambiente colaborativo e de respeito mútuo, onde os alunos demonstravam empatia e apoio nas atividades grupais, permitindo que beneficiassem da diversidade de experiências culturais. Todos os alunos da turma frequentaram a EPE, o que proporcionou uma base sólida em comunicação, compreensão de noções temporais e habilidades motoras. A EPE é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo competências cognitivas, sociais e emocionais, além de estimular a curiosidade intelectual e a resolução de problemas (Vasconcelos, 1999, citado por Horta, 2010).

A turma revelava-se participativa, principalmente em atividades de grupo, onde os alunos apresentavam interesse em expressar as suas opiniões e colaborar. No entanto, essa espontaneidade, por vezes, dificultava o cumprimento de normas de convivência, como o respeito pela opinião e pela vez do outro, bem como manter a concentração, afetando o ritmo de trabalho coletivo em algumas atividades. Além disso, as interações frequentes entre os alunos conduziam a conversas paralelas, especialmente em momentos de exposição teórica e leitura em grupo.

No que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, verificavam-se variações significativas entre os alunos. Enquanto alguns alunos assimilavam os conteúdos rapidamente, outros demonstravam mais dificuldade em acompanhar e precisavam de mais apoio e tempo. Esta variabilidade desafiava a prática pedagógica e requeria uma abordagem diferenciada, que equilibrasse a autonomia dos alunos mais avançados com o suporte contínuo para os que enfrentavam maiores dificuldades. Segundo Grenier (2013, citado por Feyfant, 2016), as diferenças nos ritmos de aprendizagem estão associadas a múltiplos fatores, como características cognitivas, socioeconómicas, culturais e afetivas, que devem ser compreendidas na totalidade para promover um ensino adaptado às necessidades individuais.

Durante a observação das aulas, a mestranda verificou que os conteúdos seguiam o fio condutor do manual escolar adotado pela turma. Num primeiro momento, a professora titular explorava os conteúdos através de explicações e recursos próprios, consolidando as aprendizagens antes de os alunos completarem as fichas do manual, que eram, por fim, corrigidas em conjunto, com a resolução projetada no quadro, o que permitia reforçar a compreensão e a participação de todos os alunos.

Em termos de organização, a sala estava organizada em três filas voltadas para o quadro, com a exceção de duas mesas posicionadas na lateral esquerda da sala. Embora esta disposição favorecesse um trabalho mais individualizado, verificava-se que, em determinados momentos, os alunos comunicavam entre si, trocando ideias e auxiliando-se mutuamente na realização das tarefas. Em termos de competências académicas, a maioria dos alunos demonstrava competências adequadas à sua faixa etária em leitura e escrita, embora alguns apresentavam dificuldades que requeriam reforço. Na área da matemática, observava-se que certas crianças demonstravam menos habilidade em raciocínio lógico, refletindo uma necessidade de prática adicional para consolidar essas competências.

Por fim, as atividades artísticas, como expressão plástica, música e dança eram particularmente motivadoras para a turma. Porém, verificava-se, tal como referido anteriormente, algumas dificuldades em tarefas de recorte e colagem, que requeriam maior desenvolvimento motor. O entusiasmo dos alunos por estas atividades era notável, mas durante o intervalo de outras turmas no pátio exterior poderiam, por vezes, existir distrações

e desviarem a sua atenção. No recreio e em momentos de lazer, observava-se, igualmente, que os alunos partilhavam um forte interesse por temas como desenhos animados, que surgiam frequentemente nas suas conversas e brincadeiras.

De acordo com Arends (2008), elementos como a disposição do espaço, a gestão dos materiais e do tempo, bem como as interações que ocorrem entre as crianças são dimensões sociais que têm um impacto direto no processo de aprendizagem. Em relação à organização do espaço, a sala estava equipada com mesas e cadeiras adequadas à altura das crianças, estando dispostos em fila. À frente das mesas encontrava-se um quadro branco, uma secretária, um computador, um suporte onde os alunos podiam colocar os casacos e uma estante com materiais e uma fotocopiadora. Acima do quadro branco estavam expostos materiais de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares, como cartazes com os abecedários e cartazes com os ditongos, o comboio numérico e os sinais de maior e menor. Numa das paredes laterais da sala, encontravam-se três armários, com o material suplente dos alunos e as suas capas, e uma banca com um lavatório, onde se colocava a fruta do dia para quem quisesse comer. A outra parede lateral era composta por grandes vidros, o que permitia uma boa iluminação da sala de aula.

Já a parede do fundo encontrava-se dividida pelas áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. Em cada secção encontravam-se, também, materiais fornecidos pela editora dos manuais escolares, como a tabela do cem, um cartaz com os números ordinais e outro com a decomposição dos números, produções realizadas pelos alunos, como cartazes e desenhos, que iam sendo substituídos à medida que os conteúdos lecionados avançavam. Além disso, estavam expostos os instrumentos de pilotagem, como o cartaz do aluno responsável pelas tarefas do dia, o calendário com os meses e as datas dos aniversários. Todos estes materiais revelaram-se essenciais no contexto de sala de aula, uma vez que eram frequentemente utilizados pelos alunos como apoio quando necessitassem de recordar algum conteúdo, servindo como suporte para a sua aprendizagem. Segundo Serralha (2009, p. 8), “facilita-se a compreensão daquilo que se comunica e, por outro lado, constituem-se como detonadores de novas sugestões e opiniões, que contribuem para o seu melhoramento, fazendo-as evoluir”.

Em relação à organização do tempo, as aulas iniciavam todos os dias às 9h. Na segunda-feira era das 9h às 17h30. Na terça-feira, as aulas ocorriam das 9h às 13h com a docente titular, e das 14h30 até as 17h30 havia AEC, com outro docente. Na quarta-feira, as aulas com a docente titular decorriam das 9h às 15h, e das 15h até as 17h as AEC. Na quinta-feira, as aulas eram das 9h às 12h30, sendo que à tarde também tinham AEC. Por último, na sexta-feira, o horário com a docente titular era das 9h até as 17h30. A hora de almoço tinha a duração de 1h30, sendo os intervalos da manhã e à tarde de 30 minutos cada. Embora o horário fosse organizado de acordo com a matriz-base descrita no Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), que estabelece o tempo destinado para cada área disciplinar, o mesmo era flexível e podia sofrer alterações consoante as necessidades e interesses dos alunos. Nesse sentido, tendo em conta que as dificuldades dos alunos se centravam nas áreas do Português e Matemática, a professora cooperante reservava uma parte significativa do horário para estas duas disciplinas. Importa também referir que a maioria da turma frequentava as AEC, isto é, as Atividades Lúdicas, o Apoio ao Estudo e a Educação Física.

No que toca às interações pedagógicas, como mencionada anteriormente a interação aluno-aluno surgiu naturalmente, presenciando-se uma ajuda mútua. A relação aluno-professor era excelente, pois os alunos mantinham uma boa conexão com a professora, baseada na confiança. Quanto às interações escola-família, a situação era um pouco mais complexa, pois a escola enfrentava alguns desafios nas relações com os pais, o que fazia com que, em muitas situações, se evitasse chamá-los, a fim de prevenir conflitos. No entanto, a mestrande teve conhecimento de que foram realizadas reuniões entre a professora e os encarregados de educação para discutir questões relacionadas com o percurso dos alunos. Além disso, utilizava a caderneta do aluno e o *e-mail* como principais meios de comunicação entre a escola e as famílias.

Relativamente ao projeto curricular da turma de 2º ano, este estava alinhado com o *Projeto Educativo do Agrupamento* e o *Plano de Ação SER+*, mas apresentava especificidades próprias, ajustadas às características e necessidades dos alunos. O seu principal objetivo era criar condições que melhorassem a qualidade das aprendizagens e promovessem o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a alcançar melhores resultados educativos. Neste sentido, focava-se em desenvolver a Consciência Ecológica (respeito e preservação do

ambiente escolar), o sentido estético e a apreciação pela cultura artística, física e desportiva, além de incentivar a cidadania ativa e a formação intelectual dos alunos, facilitando a sua futura integração na vida ativa.

O tema principal era "Eu, Tu e os Outros... por um Mundo Melhor", centrando-se na formação de cidadãos conscientes e ativos. O projeto visava promover competências de cidadania, tratando temas transversais a várias disciplinas, de modo que os alunos reconhecessem a importância da saúde individual e coletiva e adotassem estilos de vida saudáveis. Este projeto de atividades procurava, também, tornar o ensino mais envolvente, oferecendo experiências de aprendizagem ativas e contextualizadas, num ambiente interdisciplinar que ligasse a escola, a família e o meio envolvente, formando cidadãos conscientes e equilibrados.

Neste sentido, o conhecimento aprofundado do contexto educativo, incluindo as características, interesses e necessidades da turma, é essencial para melhor planificar as práticas educativas.

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

Em conformidade com as OCEPE, o contexto educativo deve ser organizado seguindo uma perspetiva ecológica e sistemática que valorize e respeite todos os direitos, interesses e necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, o presente subcapítulo caracteriza o ambiente educativo na EPE, abordando as seguintes dimensões educativas: caracterização do grupo, organização do espaço da sala de atividades, organização dos materiais, organização do tempo e a caracterização das interações.

No que concerne ao grupo de crianças observado, este revelou ser bastante heterogéneo em termos de desenvolvimento e interesses, sendo constituído por quinze crianças (sete do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. No decorrer da PES, o grupo sofreu uma diminuição, uma vez que uma criança foi transferida para outra EPE, devido à mudança de residência, e outra criança foi submetida a uma intervenção cirúrgica, motivo pela qual não compareceu durante o período de estágio da

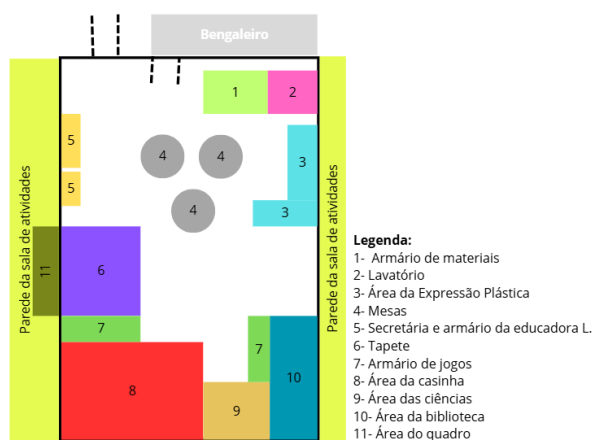
mestranda. No que diz respeito à nacionalidade das crianças, duas apresentavam nacionalidade brasileira e uma nacionalidade tailandesa, contudo, todas tinham o português como língua materna. Além disso, o grupo incluía ainda duas crianças com NAS, uma destas crianças encontrava-se diagnosticada com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA), apresentando dificuldades na concentração, na autonomia, comunicação e relações interpessoais, embora manifestasse um elevado interesse por tudo o que envolvesse música e artes. Quanto à outra criança apresentava o diagnóstico de Síndrome de Down, sendo uma das crianças que a mestrandia não teve oportunidade de a conhecer, referenciado anteriormente o motivo, da intervenção cirúrgica.

Ainda referente ao grupo, este destacava-se pela sua heterogeneidade de interesses e gostos que passavam por uma panóplia de áreas, nomeadamente a leitura de histórias, referenciada por muitas crianças; diferentes animais e países; brincadeiras de “faz de conta”; e o gosto por diversas expressões artísticas, como artes visuais, especialmente pinturas e recortes e ainda o gosto pela música e dança. No que respeita às necessidades do grupo, estas abrangiam o desenvolvimento da motricidade fina, da linguagem oral, a consciencialização fonológica, a melhoria na capacidade de ouvir e respeitar os colegas, bem como de esperar pela sua vez de falar. Além disso, revelavam-se pouco autónomas, exceto nas rotinas de higiene pessoal. Deste modo, existiu um cuidado em considerar estas especificidades individuais no planeamento das atividades (cf. Capítulo III). Assim, através da diferenciação pedagógica, procurou-se proporcionar condições adequadas às diferentes características de cada uma das crianças, promovendo o seu sucesso (Sá, 2001, citado por Henrique, 2011). O facto do grupo observado ser heterogéneo permitiu verificar que, em atividades mais desafiantes, as crianças ajudavam aquelas que apresentavam algumas dificuldades. No entanto, foi também possível observar que algumas crianças revelavam dificuldades em aceitar e respeitar a opinião do outro.

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, esta inspirava-se no modelo *Highscope*, encontrando-se dividido por áreas de interesse (Hohmann, 1997), nomeadamente:

**Figura 1**

*Planta da Sala de Atividades*



Essas áreas encontravam-se todas ao nível da visão da educadora, garantindo assim a segurança das crianças e permitindo também continuar o processo de observação e conhecimento do grupo. As crianças tiveram uma participação ativa na escolha das áreas e uma consciencialização autónoma do número máximo de crianças por área, algo acordado com a educadora. Importa referir que a organização da sala foi sofrendo algumas alterações a nível da disposição das áreas, conforme os interesses das crianças. Esta gestão deve ser tida em conta, uma vez que o ambiente educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação à organização dos materiais, estes encontravam-se acessíveis para todas as crianças para que pudessem encontrar o que desejavam ou procuravam, incentivando assim a criatividade e promovendo o desenvolvimento da autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Nas paredes da sala de atividades encontravam-se expostos alguns dos trabalhos realizados, como uma forma de comunicação dos processos desenvolvidos, assim como o mapa dos responsáveis do dia e o mapa de presenças, inspirados no modelo Movimento da Escola Moderna (Lopes da Silva et al., 2016). Este instrumento de pilotagem, destinava-se a todas as crianças que frequentavam a sala de atividade, onde estas, autonomamente ou com a ajuda de um colega, assinalavam a sua presença diária, muitas vezes após serem lembrados da mesma. Como este instrumento de pilotagem foi implementado pela díade anterior, a mestranda e o respetivo par pedagógico complementaram essa zona da parede, com o quadro do tempo e o calendário. Estes elementos constituem, conforme destaca Folque (2018, p. 8),

“(...) instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo”.

A maioria das áreas estavam bem equipadas, principalmente a área da casinha. No entanto, em algumas áreas, verificava-se que os materiais não eram frequentemente alterados ou renovados, o que acabava por se tornar “mais do mesmo” para as crianças, perdendo assim atratividade. Além do referido, o excesso de áreas e a pouca dinamização destas, levava a que algumas nunca fossem escolhidas pelas crianças.

No que se concerne à organização do tempo, esta, ao contrário do que é defendido pelas OCEPE, não contemplava a participação das crianças na planificação da semana e dos dias. De igual forma, não existia uma rotina conhecida por todos, uma vez que esta sofria alterações regulares. Embora a rotina seja uma componente imprescindível, pois, tal como refere Tretjack (2010, citado por Gomes, 2014, p. 72), “(...) a rotina diária dá às crianças uma sensação de controlo; e um espaço de aprendizagem organizado promove a independência”. Além disso, “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann, 1997, p. 8). Neste sentido, existia um horário pré-definido pela instituição, no qual as atividades letivas decorriam das 9h às 15h30. Estavam destinadas, por semana, cinco horas letivas e três horas e trinta minutos de atividades de complemento à família, dinamizadas por assistentes operacionais. Importa destacar que a díade anterior criou dois dias temáticos: a quarta-feira da culinária e a quinta-feira das experiências. Pelo que foi possível observar, esses dias eram mantidos sempre que possível.

Assim, o dia iniciava às 9h, com o acolhimento por parte da educadora, da díade e da Assistente Operacional (AO), onde as crianças colocavam o seu cartão de identificação no balde, dirigiam-se ao bengaleiro para deixar os seus pertences: mochila e casaco e vestiam a bata. Como a maioria das crianças chegava depois da hora prevista, as mais pontuais iam assinalar a sua presença, verificar quem eram os responsáveis do dia e aguardavam pela chegada dos colegas no tapete da sala de atividades. Durante este compasso de espera, existia um diálogo que originava uma partilha de curiosidades por parte das crianças que gostavam de transmitir aos colegas. Após a chegada de todos, ou quase todos, dava-se início à canção

dos bons dias, onde cantávamos todos juntos e, de seguida, realizava-se uma atividade orientada. Por volta das 10h procedia-se à higiene pessoal e ao respetivo lanche da manhã. Depois do lanche, o grupo brincava livremente pelas diferentes áreas de interesse. Posteriormente, as crianças preparavam-se para o almoço, onde voltavam a ir à casa de banho para a higiene pessoal e, por volta das 11h30, dirigiam-se ao refeitório e almoçavam. O almoço era sempre acompanhado pelas mestrandas, educadora e AO. Após a hora de almoço, as crianças ficavam ao encargo da AO, onde podiam brincar livremente, ouvir músicas, ver filmes, fazer desenhos, entre outras atividades. Já no que diz respeito ao período da tarde, a partir da 13h30, desenvolviam-se as atividades orientadas, procurando sempre ir ao encontro dos interesses observados nas crianças. À exceção da quarta-feira, que se destinava às aulas de educação física conduzidas por um professor, sendo que a criança com NAS tinha educação física adaptada com outro professor.

Em relação às interações, no que toca à relação estabelecida entre os adultos/profissionais presentes na sala de atividades, esta assentava-se sobretudo na horizontalidade, na entreajuda e na cooperação, não sendo evidentes hierarquizações, o que contribuía para o bem-estar das crianças. A relação da educadora com o grupo também era positiva, o que permitia que as crianças se sentissem confortáveis no ambiente educativo. Foi também possível observar que a educadora era sensível às diferentes necessidades de interação das crianças, como o tempo de aconchego, de colo, entre outros. Em relação ao grupo de crianças, a relação entre as mesmas era, de forma geral, positiva. Por vezes, surgiam situações conflituais que acabavam por condicionar a predisposição e vontade de participar nas atividades e, conseqüentemente, afetavam negativamente o seu estado de espírito. Apesar disso, observava-se que todas brincavam umas com as outras e entreajudavam-se na resolução das atividades propostas. Essa interação e cooperação entre as mesmas é fundamental, pois permite "(...) que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). A relação da criança com NAS com o restante grupo era também positiva e incontestável, sendo observável uma grande procura por parte do grupo para incluir essa criança nas atividades em grande grupo. No que se refere à relação da educadora e das famílias, foi possível observar que existia uma boa comunicação. Ao longo da PES, a díade procurou contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais, tendo desenvolvido propostas em que as crianças trabalharam em grupo.

Perante situações de conflito, interveio através do diálogo, promovendo a autorregulação e incentivando atitudes de empatia entre as crianças. Para além disso, colaborámos com a educadora cooperante na comunicação com as famílias, envolvendo-as em algumas das propostas desenvolvidas e partilhando as produções das crianças (cf. Capítulo III).

Importa referir que a educadora orientava-se pelo Plano Anual de Atividades, onde se destacam atividades como a “vivência do Dia do Pai”; “vivência da primavera”, entre outras (Plano Anual de Atividades, 2024-2025). O grupo participava no projeto “Um Livro Amigo vai comigo”, que tinha como objetivo promover hábitos de leitura. Neste projeto, as crianças escolhiam um livro de forma autónoma e levavam-no para casa, permitindo que as famílias colaborassem e apoiassem na leitura do livro e, após o lerem, voltavam a trazê-lo para a sala de atividades e, poderiam escolher novamente outro. Este projeto, também permitia que as crianças tivessem a responsabilidade de não danificarem os livros e de não os perderem. Além disso, a educadora seguia a MTP, metodologia utilizada no decorrer da PES (cf. Capítulo I), bem como a PEP. A PEP tem um conjunto de crenças, valores e princípios e, no centro destes, encontra-se a democracia. A PEP é uma abordagem socioconstrutivista e participativa que valoriza a criação de ambientes pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos conjuntos. Este modelo valoriza que as crianças e o grupo construam ativamente a sua própria aprendizagem e celebrem as suas conquistas. Além disso, esta pedagogia defende a presença da democracia como princípio fundamental do processo educativo, promovendo a participação equitativa de todos os intervenientes na aprendizagem. Assim, a PEP destaca-se pela sua missão de fomentar a igualdade e a inclusão da diversidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

Através desta caracterização do ambiente educativo, que incluiu o conhecimento das características, interesses e necessidades do grupo, foi possível planificar práticas educativas mais significativas. Esse conhecimento permitiu à mestranda organizar um ambiente que promovesse o envolvimento ativo das crianças, respondendo de forma adequada às suas especificidades e potenciando o seu desenvolvimento integral (cf. Capítulo III).

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Ao longo da PES foi adotada a metodologia de I-A. Segundo Carr & Kemmis (1986, citados por Ribeiro, 2020), a I-A é um processo de reflexão crítica realizado pelos próprios participantes em contextos sociais, com o objetivo de melhorar a compreensão e a equidade das suas práticas, assim como das situações em que se inserem. Esta abordagem encontra-se em consonância com o que preconiza o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que destaca a importância da investigação no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na “Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida”. Além do referido, este decreto estabelece que a investigação deve ser incorporada como uma componente essencial da prática docente, incentivando os professores a refletir sobre as suas experiências e a analisar criticamente a sua prática pedagógica, promovendo assim uma melhoria contínua da mesma. Destaca, ainda, a relevância da cooperação entre profissionais em atividades de pesquisa, que promove a troca de conhecimentos e contribui para a adaptação das práticas educativas aos desafios do contexto escolar.

Neste âmbito, a I-A revelasse enriquecedora, pois permite aos professores refletirem sobre a sua prática, modificando-a e melhorando-a constantemente. Esta metodologia destaca-se como uma metodologia cíclica e colaborativa, uma vez que propõe também que a reflexão não seja um ato isolado, mas um processo contínuo, essencial para a eficácia e a adaptação das práticas docentes às necessidades das crianças e ao contexto educativo. Assim, a I-A contribui para um ciclo de aprimoramento contínuo, onde as teorias são testadas, ajustadas e aplicadas em situações concretas, permitindo aos educadores e professores experimentar e validar as suas ideias pedagógicas enquanto desenvolvem competências práticas essenciais para a sua evolução profissional (Carr, 2019).

Embora a I-A seja alvo de algumas críticas quanto ao rigor e à neutralidade, quando é conduzida com cuidado e responsabilidade, pode manter elevados padrões de qualidade e ética. Neste âmbito, a ética é uma dimensão intrínseca à I-A, especialmente em contextos educativos, onde os participantes são frequentemente crianças. Esta refere-se, segundo Smith (1990, citado por Caetano, 2019) à forma como os indivíduos se relacionam em variadas situações, baseando-se num conjunto de ideias e princípios de ação. Neste sentido, Elliott (2010, citado por Mesquita-Pires, 2016) destaca que a ética está intrinsecamente associada à melhoria da prática educativa, defendendo que a investigação na educação deve ir além de

estudar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo mudanças positivas e construção de conhecimento aplicável. Durante a PES foram seguidos cuidados éticos para assegurar o respeito pelos direitos, privacidade e bem-estar de todos os envolvidos, através do consentimento informado e voluntário dos participantes (Caetano, 2019) e dos registos fotográficos autorizados pelos encarregados de educação para salvaguardar a identidade dos intervenientes.

Kemmis e McTaggart (1998) sublinham que este ciclo envolve etapas interdependentes: observação, planificação, ação e reflexão, essenciais para a identificação de problemas e implementação de soluções efetivas. Este processo, além de ser um motor de melhoria contínua, promove a construção de um saber emancipatório e uma maior autonomia profissional (Ribeiro, 2020). A observação é a fase inicial, fundamental para identificar e compreender as dinâmicas que ocorrem no ambiente educativo. É através desta que se identificam os problemas e as necessidades dos alunos, ajudando a estabelecer um ponto de partida para o trabalho de intervenção. Na I-A, a observação é participante, dado que o investigador está envolvido ativamente no contexto, e ao mesmo tempo, regista as suas perceções de maneira sistemática (Latorre, 2003). Este tipo de observação favorece uma visão mais ampla e aprofundada da situação, uma vez que o investigador observa enquanto participa, o que torna possível obter perceções mais ricas e contextualizadas.

Neste seguimento, através do conhecimento do contexto educativo, tendo em conta a identificação dos problemas e das necessidades, consegue-se avançar para a planificação caracterizada pela construção de estratégias pedagógicas para resolver os problemas identificados. De acordo com Kemmis e McTaggart (1998), a planificação deve ser dinâmica e flexível, unindo teoria e prática e adaptando-se às necessidades dos alunos. Esta fase envolve, por isso, não só a definição dos objetivos, mas também a escolha de atividades que visem solucionar os problemas identificados. Desta forma, a planificação das atividades deve ser feita de forma detalhada, incluindo a descrição das tarefas, os recursos necessários, o tempo previsto e os objetivos que se deseja alcançar. Nesse processo é fundamental a colaboração com outros profissionais, como o diálogo com a professora cooperante, que contribui para o aperfeiçoamento das propostas de intervenção.

Já no que diz respeito à fase de ação, as estratégias formuladas nas fases anteriores são aplicadas na sala de aula. O professor age como um agente transformador, implementando as intervenções enquanto observa e ajusta conforme a resposta dos alunos (Kemmis & McTaggart, 1988). A reflexão, fase final do ciclo de I-A, é crucial para avaliar os resultados da ação e identificar melhorias para futuras intervenções, no entanto ela está presente em todas as outras fases, dado que é necessário recorrer a esta antes, durante e após a ação. Além disso, a reflexão não ocorre apenas no final da ação, mas ao longo de todo o processo, com momentos de diálogo entre os profissionais envolvidos, como reuniões de acompanhamento ou sessões de *feedback* (Kemmis & McTaggart, 1998).

Neste âmbito, a I-A consolida diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que ajudam e apoiam na análise e compreensão da problemática em estudo, permitindo a obtenção de informações fundamentais e a qualidade e a validade dos resultados. No âmbito da PES, a mestranda recorreu a instrumentos como o diário de formação, que desempenhou um papel central na documentação de reflexões, observações e aprendizagens. Este registo sistemático facilita a análise crítica e funciona como uma ferramenta de autoformação e desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, permitiu registar episódios marcantes, reflexões sobre práticas pedagógicas e até frases proferidas pelos alunos, enriquecendo o processo de investigação. Segundo Amado e Ferreira (2014), o diário desenvolve uma melhor consciência do autor sobre a sua experiência e enriquece a análise das relações entre pensamento e ação. Os registos nos diários incluem observações sobre falas significativas dos discursos dos alunos, descrições de espaços físicos e outros aspetos, como apontam Bogdan e Biklen (1994), que são fundamentais para captar a complexidade e riqueza do ambiente educativo. Por esse motivo, a observação foi utilizada como uma estratégia investigativa essencial, permitindo recolher dinâmicas de sala de aula/atividades, identificar desafios e valorizar momentos significativos de interação com as crianças. As grelhas de observação assumiram, igualmente, um papel importante para o processo formativo, pois, complementaram o processo, através de registos das dinâmicas observadas, que conduziram a uma análise mais detalhada e objetiva. As fotografias e vídeos foram, também, utilizadas como técnicas de recolha de dados, oferecendo uma documentação rica e visualmente significativa das dinâmicas observadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Durante a PES, as narrativas colaborativas, desenvolvidas em reuniões de supervisão e em encontros informais com a díade e as orientadoras, desempenharam um papel formativo essencial para problematizar questões emergentes, promovendo tanto a autoformação como a hétero formação (Ribeiro, 2020).

Em suma, a I-A configura-se um processo essencial para enfrentar os desafios do contexto escolar com intencionalidade e compromisso ético, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da mestrandia enquanto futura profissional de educação.

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

O processo de ensinar é um ato de aprendizagem contínua, que se constrói a partir da reflexão e das experiências, pois tal como afirma Arends (1995, p. 19) é importante “(...) compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas”. Deste modo, é fundamental que o docente disponha de um quadro teórico e legal bem fundamentado (cf. Capítulo I), permitindo que as suas práticas para além de terem uma base sólida vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças (cf. Capítulo II). Posteriormente, torna-se indispensável refletir sobre as práticas implementadas, de forma a garantir a sua eficácia e relevância.

Neste contexto, foram desenvolvidas atividades pedagógicas alinhadas com o projeto desenvolvido, em cooperação com o par pedagógico, as crianças, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Nos dois subcapítulos seguintes, serão apresentados os percursos realizados, tanto no 1º CEB, como na EPE, permitindo compreender de forma integrada o trabalho desenvolvido. Na impossibilidade de serem todas apresentadas, optou-se por selecionar algumas das práticas educativas para serem alvo de análise e reflexão.

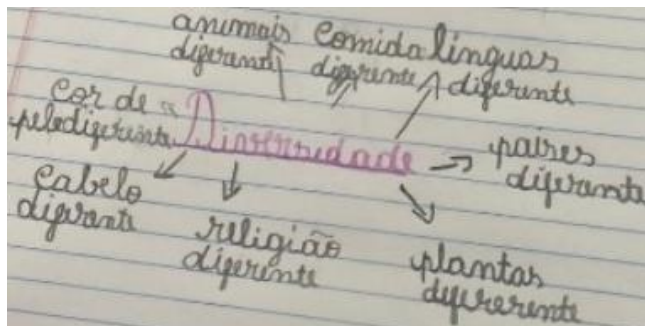
#### **3.1. PERCURSO NO 1º CEB: A MAGIA DAS DIFERENÇAS**

O percurso realizado ao longo da PES no 1º CEB foi demarcado por variadas aprendizagens e experiências, proporcionando uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática. Relativamente às Unidades de Aprendizagem (UA), como referido anteriormente, estas foram elaboradas de forma cooperativa e contextualizada, permitindo a articulação entre as diferentes áreas do saber e o quotidiano dos alunos (Diogo, 2010). Assim, recorreu-se à observação da PES, que foi essencial nas primeiras semanas de estágio, pois permitiu perceber e refletir sobre a mesma, bem como compreender e conhecer a turma. Resultante deste processo de observação, identificou-se os interesses e necessidades de cada aluno (cf. Capítulo II), que foram considerados, posteriormente, na planificação das atividades, bem

como as UA alinharam-se com o projeto desenvolvido que acompanha as quatro fases da MTP (cf. Capítulo I). Durante este período de observação, foi possível verificar que determinados alunos gostavam de brincar frequentemente com bandeiras dos seus países, o que despertou na diáde, uma reflexão sobre o apreço que demonstravam pelos seus países de origem. Neste sentido, através desta observação constatou-se um grande interesse das crianças pela sua cultura e identidade, algo que se tornou ainda mais significativo tendo em conta a grande diversidade cultural presente na turma (cf. Capítulo II). Este momento inicial de observação e cooperação também foi essencial para que a diáde refletisse sobre uma situação que pudesse dar origem ao desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado “A Magia das Diferenças” e que pudesse responder às necessidades do grupo. Além disso, este projeto encontra-se alinhado com o projeto da turma (cf. Capítulo II). De acordo com o interesse demonstrado pelos alunos, procedeu-se a um diálogo com a turma sobre as diferentes perceções que tinham acerca da palavra diversidade. No decorrer deste diálogo, a professora registou no quadro um *brainstorming* com as interpretações partilhadas pelos alunos, enquanto os alunos registavam-nas nos seus cadernos, tal como mostra a Figura 2.

**Figura 2**

*Brainstorming da palavra “Diversidade”*



Esta discussão permitiu compreender o que os alunos gostariam de aprofundar ou descobrir mais acerca do tema da diversidade. Com base nos tópicos sugeridos pelos alunos, foi definido o problema central a ser explorado no projeto, sendo que esta definição corresponde à fase I da MTP, conforme defendido por Vasconcelos et al. (2012). A fase seguinte da MTP corresponde à planificação das atividades, definidas de acordo com os objetivos do projeto: promover a compreensão e valorização das diferenças; explorar a riqueza da diversidade cultural; promover o trabalho em grupo e a cooperação; incentivar a curiosidade e a aprendizagem ativa nos alunos; compreender o conceito de diversidade e consciencializar

para a adoção de atitudes de respeito e empatia. Embora neste subcapítulo sejam apresentadas apenas algumas atividades, é importante destacar que este projeto foi desenvolvido ao longo de seis semanas, com as UA organizadas de forma a seguir um fio condutor e assente na articulação curricular.

Desta forma, procurando dar resposta aos objetivos definidos e aos interesses manifestados pelo grupo emergiram seis UA - “A Diversidade que Nos Une: Características, Sabores e Moedas” (5 e 6 de novembro); “Vozes Diversas: Histórias e Lendas” (13 e 14 de novembro); “Diversidade em Movimento: Explorando Animais e os Seus Ambientes” (20 e 21 de novembro); “Cuidar das Diferenças, Respeitar as Regras” (3 a 5 de dezembro); “De país a país: um mundo de Diversidade Cultural a descobrir” (10 a 12 de dezembro); “Celebrando a Diversidade” (6 a 9 de janeiro). Além disso, é relevante referir que todas as UA integraram momentos de rotina diária dos alunos, como a organização antes da hora de almoço, quando os alunos se preparavam para ir à cantina e o momento do lanche. Durante essas rotinas, verificava-se, também, quem ficava responsável pela caixa dos cartões dos alunos, promovendo o envolvimento e a responsabilidade coletiva no dia a dia da turma.

No que concerne à terceira fase da MTP, correspondente à fase da execução das atividades, foram implementadas as seis UA, mencionadas anteriormente. Contudo, neste subcapítulo serão apenas apresentadas algumas atividades específicas pertencentes à terceira e à quinta UA. A escolha das atividades a destacar revelou-se desafiante, dado que todas as UA estão interligadas entre si e com o projeto de intervenção, formando um percurso coeso e intencional. Durante as UA, sempre que surgiram dúvidas de vocabulário por parte dos alunos de PLNM (cf. Capítulo II), foi utilizado o recurso a fotografias, permitindo-lhes compreender de forma mais clara e intuitiva os conceitos abordados. Nesta análise reflexiva, procura-se evidenciar a intencionalidade pedagógica e a pertinência de algumas das ações desenvolvidas, sublinhando a forma como contribuíram para alcançar os objetivos do projeto e promover aprendizagens significativas nos alunos. Assim, procurou-se criar UA que tivessem em consideração as ideias sugeridas pelos alunos, no *brainstorming* e que se alinhassem com as suas expectativas e curiosidades. Entre as sugestões apresentadas encontrava-se “diferentes animais” e, desta forma, surgiu a UA intitulada “Diversidade em Movimento: Explorando Animais e os Seus Ambientes”. O principal foco desta UA era dar a conhecer aos alunos

algumas características dos animais, ajudá-los a distinguir os ambientes onde vivem e, simultaneamente trabalhar competências relacionadas com a escrita, dado que esta foi uma dificuldade identificada na turma (cf. Capítulo II).

A atividade teve início com a leitura da história “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares (1994), um momento que visou “compreender o sentido de textos com características narrativas” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 8). Inspirados na narrativa, os alunos, organizados em pares ou trios, criaram o seu próprio ovo imaginário, trabalhando de forma autónoma e colaborativa, o que vai ao encontro da competência “Desenvolvimento pessoal e autonomia” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26). Para isso, utilizaram um guião orientador que os ajudou a estruturar o processo criativo. No guião, os alunos tiveram de escolher dois dos cinco animais mencionados na história: galinha, papagaio, serpente, avestruz, crocodilo ou pintainho. Após a escolha, dividiram o nome desses animais em sílabas e selecionaram uma sílaba do primeiro animal e duas sílabas do segundo. Com as sílabas escolhidas, juntaram-nas e formaram uma *pseudopalavra*, dando assim nome ao seu ovo imaginário. Este momento contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica, através da segmentação da palavra em unidades menores (sílabas) (Direção-Geral da Educação, 2018d) e do uso criativo da linguagem (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, o processo de combinação de sílabas e criação de novas palavras implicou raciocínio lógico e resolução de pequenos desafios linguísticos, articulando-se com a competência “Raciocínio e Resolução de Problemas” do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 23).

Depois de denominarem o ovo, foi distribuída uma folha a cada grupo, onde desenharam o seu animal imaginário, misturando as características dos dois animais inicialmente escolhidos (Figura 3). Esta etapa incentivou os alunos a explorarem a sua criatividade e imaginação, ao criarem seres inexistentes e únicos, o que se articula com a competência “Pensamento crítico e pensamento criativo” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24). Simultaneamente, reforçou a valorização da diversidade e gosto pela expressão visual, promovendo aprendizagens no domínio da “Experimentação e Criação”, nomeadamente ao nível da pintura e de desenho (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8), bem como da competência “Sensibilidade estética e artística” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 28), ao envolver os alunos na construção visual dos seus ovos e animais imaginários.

**Figura 3**  
*Os Ovos Imaginários*



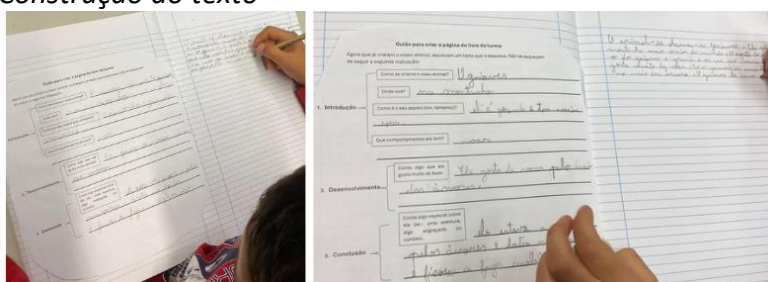
Após a conclusão dos desenhos e das pinturas, os alunos foram desafiados a pensar no som que os seus animais poderiam ter. A lógica era semelhante à usada no desenho: refletir sobre os sons típicos dos dois animais escolhidos inicialmente e combiná-los para criar um som misto. Esta fase permitiu experimentar sons vocais e explorar as potencialidades expressivas da voz como instrumento, além de estimular a criatividade auditiva e a integração de sons de forma intencional e criativa (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Os alunos mostraram-se extremamente motivados e envolvidos ao longo da atividade, apresentando entusiasmo ao partilhar os resultados com os colegas e professoras - *“Oh professora, o nome do meu animal é mesmo estranho”* (B.S.) e *“Adorei criar o meu animal imaginário”* (S.S.) Importa também destacar que através de um testemunho dos pais do G.M. - *“o Crocoser foi inspiração para muitos finais de tarde, com desenhos atrás de desenhos de diferentes e estranhas combinações”*, verificou-se o impacto positivo da atividade, tanto no contexto escolar como no ambiente familiar.

Neste sentido, a combinação de atividades visuais, linguísticas e auditivas contribuiu para uma aprendizagem integrada, que respeitou o ritmo e também os interesses dos alunos. A inclusão do som do animal, em especial, ampliou a abordagem sensorial da atividade, estimulando os alunos a pensarem além do que é visível. Este exercício criativo e interdisciplinar fomentou não só o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social, incentivando o respeito pelas ideias dos outros e a partilha de criações únicas nas apresentações. Esta dimensão relaciona-se com a competência *“Relacionamento Interpessoal”* do PASEO que refere a importância de *“adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha [e] colaboração”* (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27). Na sequência desta atividade, foi realizada outra na parte da tarde, concebida em resposta a uma necessidade identificada em conversa

com a professora cooperante. A turma apresentava alguns desafios na construção de frases, evidenciando dificuldades em estruturar ideias de forma coesa. Assim, a atividade pedagógica proposta foi desenhada para abordar essas dificuldades, promovendo simultaneamente a criatividade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais, indo ao encontro das competências “Linguagens e Textos” do PASEO ao envolver os alunos em processos de escrita, bem como o domínio “Leitura-Escrita” da área do Português (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7). A dinâmica desta atividade culminou na criação coletiva de um livro digital da turma, utilizando a aplicação tecnológica *StoryJumper*, promovendo o domínio “Criar e Inovar” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 8) das TIC e o “Saber Científico, Técnico e Tecnológico” presente no PASEO, ao utilizarem ferramentas digitais. Mantendo os grupos formados na atividade da manhã, cada grupo trabalhou na criação de uma página do livro, inspirando-se na obra previamente explorada. Os alunos foram orientados a planificar e redigir o texto relativo à sua página, começando o processo nos seus cadernos. Este trabalho inicial contou com o apoio de um guião orientador, uma ferramenta descrita por Barbeiro e Pereira (2007) como facilitadora do processo de escrita. O guião auxiliou os alunos na organização das suas ideias e na construção de uma pequena narrativa sobre o animal imaginário criado, garantindo uma estrutura clara e lógica do texto, aplicando também conhecimentos adquiridos no domínio da “Natureza” do Estudo do Meio, uma vez que foi necessário recorrer às características dos animais (Direção-Geral da Educação, 2018c) (Figura 4).

**Figura 4**  
**Construção do texto**



O processo de escrita foi dividido em três etapas principais: a planificação, onde os alunos organizaram as suas ideias no caderno, utilizando o guião orientador para estruturar o texto; textualização, uma vez que redigiram a narrativa inicial sobre o animal e a revisão colaborativa, onde cada grupo revisou o texto em conjunto, assegurando a coesão e a

coerência das frases, refletindo a competência de “Relacionamento Interpessoal” do PASEO, ao incentivar a partilha de ideias, a escuta ativa e o respeito pelas contribuições dos colegas (Oliveira-Martins et al., 2017). Durante esta fase, foi dada particular atenção à coesão textual e à revisão em grupo, promovendo a colaboração entre os membros de cada grupo, tal como destaca Arends (1995, p. 367), quando afirma que “(...) as estruturas orientadas para a cooperação (atividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objetivos comuns ao grupo) são mais produtivas do que as estruturas competitivas”. Este princípio norteou a organização da atividade, reforçando a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo. O trabalho em conjunto apresentou especial relevância, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros, fortalecendo as suas competências linguísticas e a capacidade de resolver problemas em grupo. Este aspeto está diretamente relacionado com as competências “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” e “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”, ao fomentar a autonomia na tomada de decisões e o pensamento divergente durante a construção do texto (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, a escrita colaborativa proporcionou um espaço para a apresentação de “(...) propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Este processo favoreceu não apenas a superação das dificuldades linguísticas, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Após a elaboração dos textos no caderno, os alunos prosseguiram para a etapa seguinte: transcrever o texto para a plataforma digital *StoryJumper* e, na página subsequente, adicionar a imagem do ovo que haviam criado na parte da manhã (Figura 5), potenciando a competência “Sensibilidade Estética e Artística” (Oliveira-Martins et al., 2017), ao incentivar os alunos na escolha das cores, formas e elementos visuais usados na personalização da página digital. Este procedimento permitiu aprimorar a expressão escrita, o confronto com outras histórias e explorar o potencial da narrativa digital (Direção-Geral da Educação, 2018e). De acordo com Rosini (2003), o uso do computador é uma ferramenta poderosa para a aprendizagem, uma vez que permite despertar a curiosidade e aumentar a criatividade dos alunos. Através desta atividade, verificou-se esta perspetiva, dado o entusiasmo dos pequenos grupos em transformar os textos em histórias digitais e também contribuir para o livro coletivo da turma.

## Figura 5

### *Transcrição do texto do caderno para a plataforma digital*



A proposta inicial previa que, concluídas as páginas, o livro seria apresentado em grande grupo e, de seguida, elegeriam coletivamente o título da obra. No entanto, como em qualquer projeto, surgem eventuais imprevistos que implicam reajustamentos, dado que o tempo se revelou insuficiente para que todos os grupos finalizassem a transposição do texto do caderno para a plataforma, impossibilitando a conclusão total da atividade naquele momento. Apesar dessa limitação, verificou-se um envolvimento e uma participação ativa de todos os grupos e reajustou-se a atividade através da visualização parcial do livro que permitiu aos alunos observar a evolução coletiva e reconhecer que o processo do livro estava a avançar positivamente. Nesta atividade, foi necessário rever com os alunos o funcionamento da ferramenta digital, já conhecida por eles, para garantir que todos compreendessem os passos a seguir. Esta revisão revelou-se essencial para evitar bloqueios e promover a autonomia dos grupos (Oliveira-Martins et al., 2017). Importa ressaltar que as professoras estagiárias desempenharam um papel fundamental no decorrer desta atividade, ao circular pela sala, de forma a apoiar e acompanhar os diferentes grupos, incentivá-los à troca de ideias e assegurando que todos os elementos estivessem envolvidos na tarefa. No geral, a atividade pedagógica promoveu a criatividade, a colaboração e a integração de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

De modo a finalizar a atividade, no dia seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de elegerem em conjunto o título do livro da turma – “Os monstros do 2ºA”. No processo de seleção do nome, procurou-se envolver todos, fortalecendo o sentido de pertença ao projeto coletivo e sublinhando o esforço e a criatividade existente em toda a turma. Além disso, cada grupo teve a oportunidade de apresentar as suas páginas do livro, mobilizando o domínio da “Oralidade”, ao envolver os alunos na partilha das suas histórias com os colegas (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 6).

Destacar ainda neste Relatório de Estágio, a atividade inserida na UA - “De país a país: um mundo de Diversidade Cultural a descobrir”. Esta teve como principais objetivos, além de valorizar as ideias propostas pelos alunos no *brainstorming* anteriormente mencionado, pretendia-se conhecer características de diferentes países, refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as várias culturas, e, acima de tudo, promover o respeito pela diversidade, consolidando aprendizagens anteriores. A atividade intitulou-se “Volta ao Mundo em 4 estações”, uma vez que foi utilizada a metodologia ativa de Rotação por Estações pelas potencialidades que esta apresenta no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I). Procurou-se, assim, desenvolver a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e as competências de comunicação oral e escrita; estimular o trabalho colaborativo e o espírito de equipa; desenvolver a consciência crítica sobre a diversidade; promover o desenvolvimento das competências cognitivas em várias áreas do saber; e aplicar conhecimentos de diferentes áreas como Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística e o uso das TIC.

Antes de iniciar a metodologia, os alunos depararam-se com o avatar Luca que lhes explicou o funcionamento da atividade. Este avatar, já utilizado noutras UA, era um elemento motivador para os alunos, pois este aparecia com novos desafios ou para dar instruções (Quadros-Flores et al., 2018). O avatar Luca explicou que os alunos, divididos por grupos, iriam passar por quatro estações, onde em cada uma deveriam ler o guião atentamente, responder às questões e completar as tarefas propostas. De modo a controlar o tempo em cada uma das estações, foi projetado um cronómetro no quadro que indicava doze minutos por estação. Após concluírem cada estação, cada um recebia um carimbo no passaporte, criado como símbolo do progresso e da conclusão daquela etapa, incorporando um elemento da gamificação (cf. Capítulo I). As quatro estações representaram os seguintes países Portugal, Ucrânia, Rússia e Brasil e em cada uma foram explorados elementos culturais específicos através de atividades dinâmicas e interativas (Figura 6).

### **Figura 6**

*Rotação por Estações: Volta ao mundo em 4 estações*



Na estação de Portugal - “Ouvidos de Ouro”, os alunos ouviram o fado “Uma casa Portuguesa” de Amália Rodrigues e completaram lacunas na letra da música, desenvolvendo a escuta ativa e a compreensão oral. Esta atividade permitiu trabalhar a área do Português, mais concretamente o domínio da Oralidade, ao envolver a audição atenta e a interpretação dos conteúdos musicais (Direção-Geral da Educação, 2018d). Simultaneamente, recorreu-se às TIC, através da utilização de meios tecnológicos para ouvir a música, valorizando a integração de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018e). Na estação da Ucrânia - “Entre bordados e Segredos”, participaram num jogo da memória com elementos culturais, no qual teriam de identificar formas geométricas presentes num bordado ucraniano, trabalhando assim a Matemática no domínio “Geometria e Medida” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 9). Verificou-se que com a utilização deste jogo enquanto estratégia demonstrou ser um recurso motivador, que promoveu a participação ativa dos alunos. A identificação de formas geométricas nos bordados está alinhada com a teoria de Lopes da Silva et al. (2016), segundo a qual o desenvolvimento matemático das crianças ocorre através da interação com o meio e com as situações do quotidiano. Além disso, a apreciação estética dos bordados reforçou a componente da Educação Artística, ao desenvolver a sensibilidade visual e cultural dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018a).

No que diz respeito à estação da Rússia - “Baú das gerações” os alunos foram desafiados a ordenar as bonecas matrioskas pelo tamanho e a desenhar as suas próprias, trabalhando o raciocínio lógico, integrando novamente o domínio da “Geometria e Medida” ao “comparar e ordenar objetos de acordo com diferentes grandezas” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 9). Simultaneamente, o desenho das matrioskas possibilitou momentos de expressão artística, estimulando a criatividade e a valorização da diversidade cultural, enquadrando-se no domínio “Experimentação e Criação” das Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8). Já na estação do Brasil - “Desafio à mesa”, os alunos provaram alimentos típicos, como brigadeiros e pão de queijo, associando-os ao sentido utilizado, e participaram num *vídeoquiz* interativo através da aplicação tecnológica *Educaplay* sobre outros dois alimentos típicos da gastronomia brasileira. Esta abordagem multissensorial demonstrou como os sentidos podem ser utilizados como ferramentas para uma aprendizagem mais significativa (Silva et al., 2024). Através do *vídeoquiz*, os alunos utilizaram recursos digitais, reforçando o domínio “Criar e

Inovar” das TIC, ao interagir com conteúdos de forma segura e responsável (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 8). O domínio “Sociedade” de Estudo do Meio teve presente em todas as estações ao promover o conhecimento de tradições e culturas e respeito pela diversidade, contribuindo para a formação de uma atitude de valorização das diferenças culturais presentes na turma (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Assim, a metodologia de Rotação por Estações revelou-se extremamente eficaz, pois permitiu aos alunos explorar diferentes conteúdos e desenvolver competências de forma diversificada, dinâmica e interdisciplinar (Silva & Graça, 2023; Silva & Araújo, 2023; Carvalho, 2022). O uso de um cronómetro para controlar o tempo de permanência em cada estação também foi crucial, motivando-os na realização e despertando nos alunos uma vontade de cumprir os desafios propostos, ao mesmo tempo que aprenderam a gerir o tempo. Além disso, o passaporte final, onde os alunos tinham acesso a um carimbo, funcionou como um elemento lúdico e envolvente. Foi curioso observar a interação entre os alunos, com comentários entusiasmantes como: *“Oh professora, como é que arranjam as nossas fotos?”* (B.S.), o que evidenciou o envolvimento e a curiosidade gerados. Contudo, um aspeto que poderia ser melhorado envolve a transição entre as estações, visto que a ausência de pausas bem definidas dificultou estas transições, criando momentos de confusão. Por fim, a correção do guião realizado pelos alunos no final da atividade foi um momento essencial, permitindo consolidar as aprendizagens. Este momento de partilha criou espaço para que todos os alunos pudessem expressar-se e argumentar as suas ideias, um processo crucial para o seu desenvolvimento como cidadãos críticos e participativos (Chaer & Guimarães, 2012; Oliveira-Martins et al., 2017).

Em conclusão, a atividade revelou-se envolvente para todos, uma vez que os alunos sentiram-se valorizados ao partilharem aspetos da sua cultura e, especialmente porque os colegas demonstraram interesse em aprender e conhecer mais sobre os seus países de origem. Este sentimento de reconhecimento contribuiu para fortalecer a autoestima e a integração na turma. Além do referido, um ponto particularmente relevante foi a escolha dos nomes criativos das estações, que despertaram a curiosidade desde o início. Antes mesmo de compreenderem totalmente a dinâmica da atividade, os alunos já demonstravam entusiasmo, expressando frases como: *“Oh professora, eu quero ir para ali...”* (S.F.); *“O meu grupo também*

vai para aquele sítio?” (A.B). Estes detalhes sublinham a importância de criar elementos que captem a atenção e motivem os alunos de forma natural e espontânea. Outro aspeto essencial foi o guião claro e objetivo, que permitiu que os alunos trabalhassem de forma autónoma nas tarefas propostas (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta autonomia promoveu a autoconfiança e permitiu que o papel do professor fosse principalmente o de facilitador, verificando se todos os alunos estavam envolvidos, ajudando em eventuais dificuldades e garantindo o bom andamento das atividades. Adicionalmente, a metodologia de Rotação por Estações revelou-se extremamente motivadora, considerando que foi realizada ao final do dia, a atividade manteve os alunos envolvidos, ativos e com elevada energia. A dinâmica colaborativa e competitiva entre os grupos foi outro aspeto positivo, pois verificou-se momentos de interajuda que reforçaram o espírito de equipa, mas também uma saudável competitividade que os impulsionou a dar o seu melhor em cada estação. Esta experiência mostrou que, quando estruturadas de forma criativa, interativa e significativa, as atividades pedagógicas podem estimular não só a aprendizagem, mas também o envolvimento e o entusiasmo dos alunos, tornando-se memoráveis e enriquecedoras.

A última fase da MTP corresponde à divulgação do projeto (cf. Capítulo I). No último dia da UA da quinta semana existiu uma conversa com os alunos de modo a refletir, em conjunto, sobre o que foi desenvolvido ao longo das semanas e de que forma gostariam de apresentar e divulgar o projeto com os familiares. Durante esse diálogo, todas as eventuais sugestões para a apresentação foram ouvidas e respeitadas, realizando-se um *brainstorming* através da plataforma *Mentimeter*, onde cada um escreveu as suas propostas (Figura 7).

## Figura 7

### *Brainstorming de ideias para a divulgação do projeto*

Ideias para a divulgação



Entre as diversas sugestões, realçaram-se palavras como música, teatro e dança. Assim, partindo das sugestões dos alunos, a última UA - “Celebrando a diversidade”, foi dedicada à divulgação do projeto. Nesta, os alunos organizaram-se em quatro grupos e ensaiaram uma peça de teatro que simbolizava cada uma das UA anteriormente realizadas. Na primeira cena da peça do teatro, relacionada com a primeira UA, refletia sobre a diversidade de moedas existentes no mundo; a segunda inspirada na terceira, destacava a diversidade animal; a terceira baseada na quarta, transmitia a ideia de que, apesar das nossas diferenças, há regras comuns a todos, evidenciando alguns dos sinais de trânsito estudados e, por fim, a quarta cena correspondente à quinta, abordava a diversidade cultural, nomeadamente as nacionalidades presentes na turma. Além dos diversos ensaios referentes a cada uma destas cenas, os alunos também elegeram entre si, os narradores e foram gravados os áudios que seriam reproduzidos durante a apresentação. Para complementar o espetáculo, treinou-se uma coreografia com uma compilação de quatro músicas referentes aos quatro países da turma (criada na quinta UA) e, por fim, aprenderam uma música com uma mensagem alusiva ao projeto da diversidade.

Um dos momentos mais significativos desta UA foi, sem dúvida, a escolha conjunta do nome do projeto. Após uma discussão, os alunos decidiram denominá-lo “A magia da Diversidade”. Neste seguimento, foram elaborados convites para que os pais pudessem assistir à apresentação. Durante esta fase, ficou também definido o nome oficial do evento de divulgação do projeto, a que designaram “Sarau da Diversidade”. Para a criação dos convites (Figura 8), os alunos dividiram-se em pequenos grupos e utilizaram a plataforma digital *Canva* para construí-los.

### **Figura 8**

#### **Convite eleito para a divulgação**



No final, realizaram uma votação para eleger o melhor convite para entregar aos pais, mas tinham como regra, votar num convite que não o do seu grupo. Posteriormente, os resultados da votação foram registados e representados num gráfico de barras, permitindo aos alunos visualizar de forma clara a distribuição dos votos e interpretar os dados de maneira objetiva.

Além disso, foi co construído um *padlet* (Figura 9) com os alunos para ser apresentado durante o “Sarau da Diversidade”. Esta ferramenta foi organizada por semanas e reuniu imagens e vídeos que documentam o percurso do projeto. A seleção dos conteúdos ficou a cargo da turma, permitindo que cada aluno participasse ativamente na escolha das fotos e vídeos que melhor representavam as atividades desenvolvidas ao longo das semanas.

**Figura 9**

*Padlet sobre o projeto A Magia das Diferenças*



Nesta UA, os alunos também adaptaram uma receita e prepararam, em conjunto, o Bolo da Diversidade. A receita era para sete pessoas e os alunos calcularam as quantidades necessárias para vinte e uma. Um dos alunos comentou “É só fazer três vezes o mesmo número” (G.M), evidenciando o desenvolvimento do raciocínio lógico, mesmo sem domínio formal do conceito, explorando noções matemáticas como a contagem e multiplicação. Todo o processo de confeção foi gravado para posteriormente ser apresentado no Sarau da Diversidade. Além disso, finalizaram um livro (Figura 10) que construíram ao longo das seis semanas, servindo como um registo e consolidação das aprendizagens feitas em diferentes momentos e, por isso, cada aluno deu um nome ao seu próprio livro, tornando-o único e representativo da sua experiência ao longo do projeto.

**Figura 10**

*Livros construídos ao longo das aulas*



O Sarau da Diversidade (Figura 11) teve lugar no dia 13 de janeiro de 2025 e contou com a presença de todos os pais e alguns familiares. A porta do auditório permaneceu aberta, permitindo que qualquer elemento da comunidade educativa pudesse assistir e conhecer o trabalho desenvolvido. O auditório estava decorado com alguns dos trabalhos realizados pela turma, enriquecendo o ambiente e proporcionando uma maior visibilidade às aprendizagens e reflexões desenvolvidas ao longo do projeto. O evento decorreu de forma muito positiva, e o entusiasmo da turma foi evidente desde o momento em que viram os familiares a entrar no auditório.

**Figura 11**  
Sarau da Diversidade



O *feedback* dos encarregados de educação e dos alunos foi essencial para compreender e refletir a importância deste momento - “É a primeira vez que nos chamam à escola para ver o que eles têm feito” (mãe do aluno B.F); “As professoras estagiárias é que conseguiram uma festa para os nossos pais” (B.F.). Durante a apresentação do sarau, foi visível o orgulho e felicidade expressado no olhar de cada família. Nos momentos em que alguns alunos demonstraram mais timidez, os pais apoiaram-nos com aplausos e palavras de incentivo, tornando o ambiente ainda mais especial. O evento encerrou com uma breve apresentação das professoras estagiárias, que fizeram um balanço geral do projeto, explicando a dinâmica

do sarau e referindo a existência de um espaço no *padlet*, criado para que os pais pudessem deixar os seus comentários sobre o impacto do projeto na aprendizagem e no dia a dia dos seus filhos.

O *padlet* revelou-se uma plataforma de partilha valiosa entre a escola e as famílias, permitindo-lhes acompanhar os momentos vividos na sala de aula através de fotografias e vídeos. Os comentários deixados pelos pais refletem a relevância desta experiência: *“o nosso muito obrigada por despertarem o interesse dos meninos e partilharem connosco estes momentos que nos fazem perceber o quanto eles são felizes na escola”*; *“muito obrigada aos meninos pelo lindo trabalho e espetáculo final, um grande bem-haja á prof. S. e às professoras estagiárias, votos de felicidades e que nunca percam o entusiasmo de ensinar e cuidar”*. Além dos comentários referidos, importa destacar o seguinte comentário, que evidencia a pertinência do projeto desenvolvido:

    Não é habitual o G. falar do que faz na escola e por norma ouvimos um "não me lembro". Nos últimos tempos mostrava mais iniciativas em falar das coisas diferentes que trabalhava. Mostrou muito entusiasmo com os sinais de trânsito, (tornou-se normal a explicação do significado dos sinais que vê pela estrada), palavras em russo e "Ocraniano" como ele diz e, mas em especial o crocoser que foi inspiração para muitos finais de tarde, com desenhos atrás de desenhos de diferentes e estranhas combinações.

Este momento foi, sem dúvida, especial para todos os envolvidos, deixando um sentimento de orgulho e realização pelo trabalho desenvolvido ao longo das semanas.

A avaliação acompanhou sempre as várias UA, sendo realizada de forma contínua e formativa, recorrendo a grelhas de observação que ajudaram a refletir sobre as práticas pedagógicas e a planear as atividades seguintes. Este acompanhamento permitiu um *feedback* constante e evidenciou o desenvolvimento dos alunos ao longo do projeto, bem como as aprendizagens adquiridas. Por sua vez, as reflexões sobre as práticas revelaram-se fundamentais, possibilitando ajustes e melhorias nas planificações e implementações futuras, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo. Além disso, o diálogo constante com

a professora cooperante foi essencial para tornar esta experiência no 1º CEB ainda mais enriquecedora. Através dessa troca, foi possível aprender, refletir sobre o que funcionou melhor, identificar desafios e perceber o que poderia ser aprimorado numa futura implementação.

Como bem afirmou John Dewey: *“A educação (...) não é a preparação para a vida, é a própria vida”* (Dewey, 2021). Desta forma, esta experiência refletiu-se nestas palavras, pois foi um processo contínuo de aprendizagem, crescimento e reflexão, tanto para os alunos como para a futura docente. De uma forma geral, este percurso no 1º CEB foi desafiante, mas profundamente enriquecedor e gratificante. A articulação entre as diferentes áreas do saber, adaptando as práticas às necessidades e interesses dos alunos, revelou-se um dos maiores desafios, mas também uma das maiores conquistas. Termina-se esta experiência com a certeza de que as aprendizagens foram significativas e que permanecerão na memória de todos.

### **3.2. PERCURSO NA EPE: PASSEAR PELO MUNDO**

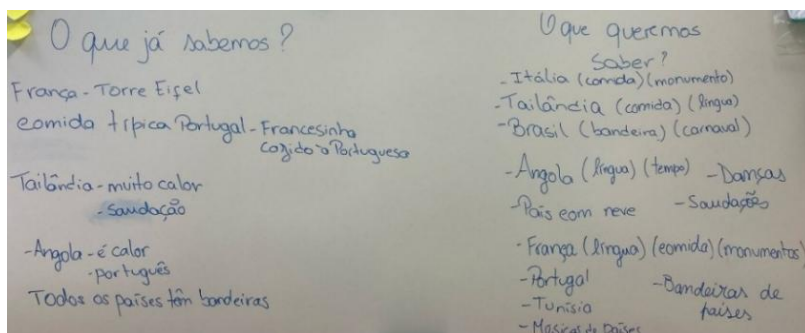
O percurso realizado ao longo da PES na EPE destacou-se pelas inúmeras aprendizagens e pelo planeamento da ação que teve constantemente em conta as necessidades e interesses das crianças (cf. Capítulo II), assim como o respeito pelo ritmo individual de cada uma, com o intuito de valorizar esse ritmo e promover o desenvolvimento integral da criança, ao nível socioemocional, cognitivo e motor (Lopes da Silva et al., 2016). A ação foi, por isso, pensada com base na observação e no enquadramento teórico e legal (cf. Capítulo I). As planificações semanais, elaboradas previamente à ação, apresentavam um carácter flexível, adaptativo e reajustável às dinâmicas do grupo. Deste modo, adequaram-se aos interesses e necessidades do grupo, estabeleceram-se objetivos de desenvolvimento, avaliaram-se progressos e delineararam-se as atividades diárias. Eram igualmente explicitadas as decisões pedagógicas, devidamente enquadradas nas áreas/domínios das OCEPE, e contemplava-se a organização do grupo, dos materiais e do espaço. Neste sentido, todas as planificações resultaram de um trabalho colaborativo entre a tríade: educadora cooperante e as educadoras estagiárias. Além disso, as sugestões das crianças eram recolhidas num momento semanal dedicado à escuta ativa e incluídas no planeamento da ação da semana seguinte. Esta escuta ativa mostrou-se

fundamental para garantir a participação das crianças no processo educativo, respeitando o seu direito à expressão (Oliveira-Formosinho, 2008).

À semelhança do 1º CEB, na EPE, a díade privilegiou a MTP, assegurando que as práticas educativas estivessem alinhadas com o projeto desenvolvido “Passear Pelo Mundo”, respeitando as quatro fases da MTP, conforme defendidas por Vasconcelos et al., (2012) (cf. Capítulo I). Um dos momentos de rotina das crianças consistia na audição do projeto “*Orelhudo*”, da Casa da Música após o almoço. Este projeto foi implementado pela díade após se ter observado, por parte das crianças, um interesse significativo pela música. O facto de ouvirem uma música diferente todos os dias despertava grande curiosidade no grupo. Numa dessas ocasiões, ao escutarem uma música identificada como proveniente da Hungria, as crianças manifestaram curiosidade em saber se este país ficava longe ou perto de Portugal. Diante deste interesse, a díade utilizou o quadro para projetar o mapa-mundo e explorou com o grupo onde se localizava a Hungria, assim como a sua distância em relação a Portugal. Este momento originou vários questionamentos por parte das crianças, como: “Onde fica a Itália?” (A.); “Onde fica a Tailândia?” (S.), entre outras. Reconhecendo este entusiasmo e interesse do grupo pelas localizações geográficas, surgiu naturalmente um projeto centrado na descoberta de diferentes países, denominado pelo grupo como “Passear Pelo Mundo”. Para iniciar projeto, promoveu-se um momento de diálogo em torno de questões “O que já sabemos?” e “O que queremos saber?”, permitindo identificar os conhecimentos prévios e as curiosidades do grupo acerca dos países (Figura 12). Consequentemente, deste momento resultou a criação de um quadro no quadro branco da sala de atividades, que serviu para organizar e registar as ideias partilhadas pelas crianças. Esta estratégia concretizou o desenrolar das duas primeiras fases da MTP: definição e identificação do problema e planificação das atividades. Assim, ao longo deste processo, foram definidas estratégias e selecionados meios adequados para responder às questões e interesses das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e centrada na sua participação ativa.

### **Figura 12**

*Quadro sobre o projeto*



A construção do quadro revelou-se num momento significativo, uma vez que permitiu explorar as curiosidades de cada uma e incentivar a participação de todas. O entusiasmo das crianças foi evidente, com um envolvimento espontâneo e interesse genuíno em aprender sobre os países e culturas do mundo, tal como “*Eu gostava de falar como na Tailândia*” (S.), “*A minha mãe está em Angola e eu gostava de saber mais sobre lá*” (F.) ou “*Eu quero ver um país com neve*” (A.). Assim, este momento não só permitiu recolher os seus interesses, como também serviu de base para a organização e desenvolvimento do projeto. Tendo em conta esta participação ativa, foram definidos os seguintes objetivos do projeto: estimular o conhecimento sobre diferentes países e culturas; promover o respeito pela diversidade cultural; desenvolver a motricidade fina; desenvolver competências de comunicação e expressão através da partilha de ideias, experiências e descobertas; fomentar a curiosidade e o pensamento crítico; e sensibilizar para a importância da preservação ambiental.

Ao longo das semanas, o quadro foi consultado regularmente pela díade como forma de recordar os países sugeridos pelo grupo e de apoiar a planificação de novas atividades. Passou, desta forma, a desempenhar um papel central na organização do trabalho, promovendo uma aprendizagem ajustada aos interesses expressados pelas crianças. Por conseguinte, o projeto desenvolveu-se ao longo de nove semanas, durante as quais foram explorados os seguintes países: Portugal, Itália, Angola e Brasil. Embora não fossem desenvolvidas atividades relacionadas com o mesmo todos os dias, a sua implementação foi sempre flexível e adaptada ao interesse demonstrado pelas crianças. Havia semanas em que se realizavam duas atividades, e noutras três, sendo a frequência determinada pela dinâmica do grupo e pelo envolvimento observado. À medida que o interesse por determinado país começava a diminuir gradualmente, evidenciado, por exemplo, através de questões como “*Quando é que vamos conhecer outro país?*” (G.), a díade percebia que era o momento de avançar para o

próximo. Em alguns casos, as crianças manifestavam curiosidade por aspetos específicos de um país, como aconteceu com a confeção de pizzas durante a exploração de Itália.

Cabe destacar a presença de dois elementos que se revelaram especialmente significativos ao longo de todo o projeto: a mala viajante e o mapa-mundo. A mala viajante era recorrida para introduzir simbolicamente cada “novo” país, onde continha sempre um objeto representativo que despertava a curiosidade das crianças e também servia como ponto de partida para a exploração cultural. Por exemplo, no início do projeto, foi retirado da mala o galo de Barcelos que representava Portugal; para a Itália, uma caixa de pizza com aroma real; em Angola, apareceram alguns animais que habitam em Angola; e no Brasil, uma máscara carnavalesca. Estes momentos de descoberta eram vividos com grande entusiasmo e funcionavam como um elemento motivador para novas aprendizagens. Esta abordagem vai ao encontro da perspetiva da pedagogia-em-participação, segundo a qual “a pedagogia é vista como um encontro de culturas” e deve valorizar a cultura das crianças e das famílias em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13). Assim, ao proporcionar às crianças experiências significativas através de instrumentos culturais, como objetos simbólicos e representativos de diferentes países, cria-se um ambiente educativo que abre portas à herança sociocultural.

Paralelamente, foi criado um mapa-mundo visível para o grupo, onde, à medida que explorávamos os países, era inserido um PIN na respetiva localização, acompanhado por uma legenda com imagens representativas e o nome do país. Este recurso ajudou as crianças a familiarizarem-se com a geografia, a escrita de palavras e a contextualização visual do percurso desenvolvido. Na sequência disso, estes dois elementos, a mala viajante e o mapa-mundo, acompanharam todo o desenvolvimento do projeto e assumiram-se como ferramentas fundamentais na construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No que diz respeito à terceira fase da MTP, a execução das atividades, segue-se uma teia final que reúne todas as atividades desenvolvidas. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), “a teia final corresponde às principais linhas de intervenção concretizadas, engloba sugestões das crianças e propostas da educadora e constitui, assim, uma referência sobre o caminho artístico

percorrido” (p. 114). A elaboração desta teia final (Figura 13) permitiu sistematizar as aprendizagens e tornar visível o percurso realizado, promovendo uma visão global do projeto. De seguida, serão descritas e refletidas algumas das atividades realizadas, integrando as vozes das crianças.

**Figura 13**

*Teia final das atividades desenvolvidas ao longo do projeto*



Dando início ao “passeio” pelo mundo, a primeira paragem foi em Portugal. Entre as atividades realizadas destacou-se a exploração e construção de azulejos portugueses, tendo em conta que as crianças demonstravam interesse por atividades sensoriais. Este percurso constitui-se como um mini-projeto dentro do projeto mais amplo (Edwards et al., 2016), pois envolveu várias atividades interligadas por um fio condutor, que culminaram na criação de azulejos em barro. Primeiramente, realizou-se um diálogo com as crianças, apoiado por diversas imagens, com o objetivo de perceber o que conheciam/sabiam sobre os azulejos. Durante este momento, procedeu-se à exploração de formas geométricas que as crianças conseguiram identificar nos mesmos.

Posteriormente, organizou-se uma visita ao exterior da escola, permitindo às crianças observar e tocar em azulejos reais (Figura 14). O facto de terem observado objetos do seu

quotidiano, como as casas próximas da escola revestidas com azulejos, assim como painéis artísticos no parque da cidade (José Emídio), possibilitou-lhes estabelecer uma ligação entre a realidade que as rodeia e a experiência pedagógica proposta, promovendo a apreciação de “(...) diferentes manifestações de artes visuais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50). Esta observação prévia não só despertou a curiosidade e o interesse pelo tema, como também facilitou a compreensão da aplicação prática dos azulejos na vida quotidiana (Mendes & Delgado, 2008). Ao reconhecerem padrões geométricos e decorativos nesses elementos do seu dia a dia, as crianças foram incentivadas a desenvolver o seu espírito de observação e a identificar regularidades visuais, indo ao encontro da aprendizagem a promover, isto é, de “(...) reconhecer e operar com formas geométricas e figuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80). Esta exploração inicial serviu como base para que, na atividade de modelagem, pudessem aplicar conscientemente essas referências na criação dos seus próprios azulejos (Mendes & Delgado, 2008).

#### **Figura 14**

*Procura e exploração de azulejos na comunidade envolvente*



Como a proposta planeada pela equipa consistia em cada criança construir o seu próprio azulejo em barro, foi-lhes proporcionada uma primeira oportunidade de manipulação livre do barro, promovendo o contacto sensorial e experimentação (Figura 15). O barro, além de ser altamente moldável, favorece a exploração tátil e a experimentação criativa (Abreu, 2019). Além disso, a manipulação do barro também contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina e para a expressão de ideias de forma simbólica (Maranhão, 2016), alcançando os objetivos do projeto. Esta manipulação livre permitiu que o grupo de crianças se familiarizasse com o barro, que mais tarde viria a ser utilizado na construção dos seus próprios azulejos. Além do barro, foram também utilizados outros recursos, como ferramentas de modelagem (rolos, cortadores de formas, espátulas, rins, paus de espetada, entre outras), que permitiram às crianças experimentar diferentes técnicas de construção, promovendo ainda mais a exploração criativa.

### **Figura 15**

#### **Manipulação livre do barro**



Num outro dia, as crianças foram ao exterior recolher materiais naturais, como paus, flores caídas, folhas secas, entre outros, que seriam, mais adiante, utilizados na elaboração dos azulejos. Na sequência dos objetos trazidos para a sala de atividades, surgiu um diálogo onde as crianças foram incentivadas a partilhar e a refletir sobre os mesmos. Este momento constitui também uma oportunidade para “(...) desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40), uma das aprendizagens preconizadas pelas OCEPE, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a valorização da diversidade de perspetivas dentro do grupo. A utilização destes elementos naturais proporciona uma experiência sensorial enriquecedora e permite que as crianças estabeleçam uma ligação mais próxima com a natureza, reconhecendo os seus elementos e desenvolvendo uma maior consciência ambiental (Lopes da Silva et al., 2016). De seguida, foram apresentadas diferentes técnicas que poderiam ser utilizadas na construção dos azulejos. A primeira foi a técnica da placa, que consiste em estender o barro com o rolo sobre uma superfície plana, utilizando ripas laterais para garantir uma espessura uniforme. Em seguida, com recurso a moldes, recortam-se formas específicas para criar os azulejos. A segunda técnica foi a dos moldes, na qual são disponibilizados moldes nos quais as crianças pressionam o barro, permitindo que este adote automaticamente a forma pretendida. As crianças puderam escolher qual das duas técnicas apresentadas preferiam utilizar, o que estimulou a sua autonomia e capacidade para a tomada de decisão (Lopes da Silva et al., 2016). Depois de modelarem os seus azulejos, as crianças passaram à fase de decoração. Nesta etapa, puderam utilizar todos os materiais de modelagem disponibilizados pela díade para desenhar padrões, escrever os seus nomes ou criar outras decorações no barro. Também tiveram a possibilidade de recorrer aos materiais recolhidos no exterior, integrando-os nas suas criações. Adicionalmente, foi introduzida uma outra cor de barro, permitindo às crianças experimentar a combinação de cores e texturas, promovendo, assim, a criatividade e a exploração estética.

Ao longo do processo de construção dos azulejos, as crianças mostraram-se envolvidas e entusiasmadas, demonstrando gosto em partilhar com os colegas aquilo que estavam a criar. Além disso, algumas manifestaram vontade em repetir o processo e construir um segundo azulejo. Esse pedido foi atendido pela díade, permitindo que as crianças que já tinham terminado o azulejo pudessem repetir novamente a atividade, dada a motivação e o elevado nível de envolvimento demonstrado. O barro revelou-se um material cativante, visto que incentivou à participação ativa e prolongada das crianças, e promoveu não só a criatividade, mas também a persistência na concretização das suas ideias.

**Figura 16**  
*Modelagem dos Azulejos*



Os azulejos foram levados ao forno pela díade. A cozedura demorou alguns dias a ser feita, o que gerou alguma inquietação por parte das crianças, que aguardaram com grande entusiasmo para ver o resultado das suas criações. Após a cozedura, as crianças tiveram finalmente a oportunidade de apresentar os seus azulejos ao grupo (Figura 17).

**Figura 17**  
*Apresentação dos Azulejos*

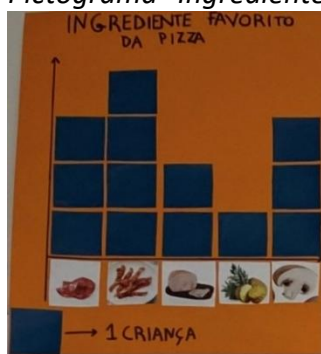


Uma das atividades desenvolvidas relativas à Itália foi a confeção de pizzas, pois as crianças mostraram-se muito interessadas em confeccionar pizzas. Antes de se prosseguir propriamente à realização da atividade, foi concretizada uma recolha de dados com o objetivo de identificar qual era o ingrediente predileto de cada criança. Com base nesses dados, foram adquiridos os ingredientes preferidos para que cada criança pudesse compor a sua própria pizza ao seu gosto. Para tornar o processo mais visual e organizado, construímos um pictograma: cada criança era representada por um quadrado colocado sobre o seu ingrediente favorito. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), os pictogramas são gráficos que melhor

se ajustam à compreensão das crianças desta idade, uma vez que apresentam ser acessíveis e significativos na fase inicial do contacto com representações gráficas. No decurso deste momento, verificou-se a exploração de competências ligadas à organização e à leitura de dados, de forma natural e integrada por parte das crianças.

**Figura 18**

*Pictograma "Ingrediente favorito da pizza"*



Após o processo de todas as crianças colarem o seu quadrado no ingrediente correspondente, foi promovido um momento de diálogo em grupo, no qual analisamos o gráfico co construído. Em conjunto, analisámos o gráfico e verificou-se as seguintes situações: qual tinha sido o ingrediente mais escolhido, qual o que demonstraram menos preferência, se existiram empates e que conclusões podíamos retirar a partir da representação visual. Esta reflexão coletiva permitiu não só consolidar aprendizagens matemáticas de forma significativa, como também desenvolver competências de comunicação, pensamento crítico e argumentação (Lopes da Silva et al., 2016).

Para a realização desta atividade, a díade entrou em contacto com a cantina da escola para assegurar o acesso ao forno, essencial para a confeção das pizzas. Como consequência, a atividade não pôde decorrer no habitual "Dia da Culinária", tendo sido reprogramada e realizada na quinta-feira dessa semana. Ainda assim, tratou-se de um momento muito especial, no qual as crianças estiveram envolvidas ao longo de toda a atividade, mostraram-se muito interessadas na preparação, acompanharam com expectativa o tempo em que as pizzas estiveram no forno e ficaram visivelmente satisfeitas ao saborear a sua própria criação e sentiram-se verdadeiros chefes. Como não comeram tudo, levaram o que sobrou para casa, com o objetivo de partilhar esta experiência com as famílias.

**Figura 19**

*Confeção e degustação das pizzas*



Posteriormente, cada criança pôde realizar o registo da sua pizza num cartão, utilizando restos de cartolina para representar os ingredientes que tinham escolhido, numa etapa que permitiu reforçar a memória da experiência e estimulou a expressão plástica e criativa.

Ainda em Itália foi proporcionada uma oportunidade de envolver os familiares. Com base no interesse demonstrado pelas crianças durante a visualização de um vídeo sobre o país, que ilustrava os barcos típicos de Veneza, surgiu a proposta de cada criança construir gôndolas venezianas com materiais recicláveis, em colaboração com as famílias. Esta iniciativa confirma o que Epstein (1995, 2001, 2011, citado por Mata & Pedro, 2021) identifica como uma das modalidades de envolvimento parental, ao promover atividades realizadas em casa que complementam o trabalho desenvolvido na sala de atividades. Desta forma, a atividade contou com uma excelente adesão, com a participação da maioria das famílias na construção das gôndolas, o que contribuiu para tornar a experiência ainda mais significativa para as crianças. Num momento posterior, os trabalhos foram partilhados em grande grupo, e permitiu valorizar e reconhecer o trabalho criativo desenvolvido em família, no qual esteve presente a expressão artística, através da colagem com materiais reutilizados, uma prática que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), promove não só a expressão plástica, mas também práticas de respeito pelo ambiente.

**Figura 20**

*Gôndolas construídas pelas crianças e familiares*



Num outro momento, durante as partilhas sobre o fim de semana, uma das crianças do grupo mencionou o seu irmão, que se encontrava em Angola, o que despertou a curiosidade do

grupo, e interesse em conhecê-lo, expressando-se da seguinte forma: “*Nós gostávamos de conhecer o irmão da F.*” (E.); e “*As escolas em Angola são iguais às nossas?*” (A.). Impulsionada por essa curiosidade, a díade decidiu contactar algumas escolas angolanas, com o objetivo de estabelecer uma troca de correspondência entre instituições. Esta proposta foi partilhada com a educadora cooperante, que valorizou e apoiou a iniciativa, reconhecendo o potencial deste tipo de intercâmbio para o desenvolvimento das crianças, na medida em que promove a motivação, o interesse pelo outro e fomenta o trabalho cooperativo (Mouratougrou et al., 2022). Após a díade receber uma resposta positiva por parte de uma das escolas contactadas, foi apresentada às crianças a proposta de envio de uma carta, onde poderiam partilhar algumas das suas curiosidades. Como forma de apresentação, cada criança realizou um autorretrato com a ajuda de espelhos, desenhando-se com base na própria observação, seguindo-se um momento de diálogo com o grupo para refletirem sobre o que gostariam de contar às crianças de Angola acerca de Portugal e das aprendizagens que tinham feito sobre o seu país. A carta foi finalizada com a frase: “*Amigos, gostávamos muito de vos conhecer e de conhecer o vosso país*”.

Posteriormente, recebemos a resposta da sala “*As Estrelas do Mar*”, de Angola, que apresentava algumas curiosidades sobre o seu país. Juntamente com a carta, a educadora de Angola sugeriu a realização de uma videochamada entre os dois grupos, proposta que cativou muito as crianças. Além disso, na carta recebida, um dos aspetos que despertou mais interesse no grupo foram os animais que as crianças de Angola já tinham observado. Assim, foi agendada a videochamada para a semana seguinte e, nesse intervalo, preparou-se o grupo para o encontro virtual. Durante a preparação, foram construídas e aceites pelo grupo algumas regras, nomeadamente a importância de falar um de cada vez, e decidiram que perguntas iriam ser feitas e por quem. No dia da videochamada, as crianças de ambos os grupos se apresentaram individualmente, mostraram a sua sala e partilharam as suas curiosidades. Algumas das perguntas colocadas incluíram: “*Qual é a vossa comida típica de Angola?*” (criança E.) e “*Os rinocerontes são muito grandes?*” (criança A.). A educadora da sala “*As Estrelas do Mar*”, ao perceber o entusiasmo gerado em torno dos animais, comprometeu-se a enviar fotografias das crianças junto de alguns desses animais. Concluída a videochamada, a educadora organizou as fotografias e enviou-as para o grupo, permitindo às crianças observar e conversar sobre essas imagens, aprofundando, assim, o intercâmbio e o interesse

pelo contexto angolano. Este contacto com a diversidade sociocultural constitui um pressuposto fundamental da educação intercultural, que deve promover o respeito pelas culturas e pela identidade das crianças, articulando as suas experiências com programas culturais e artísticos. Neste sentido, é essencial garantir que essa valorização da diversidade não seja apenas um discurso, mas que se traduza em práticas educativas autênticas e respeitadoras das diferenças (Martins et al., 2023). Além disso, as TIC revelaram-se fundamentais neste processo, pois a Internet, enquanto meio “(...) que possibilita grandes fluxos de comunicação em diversas direções” (Martires et al., 2014, p. 48), oferece um enorme potencial educativo. Segundo McCloskey (2012, citado por Martires et al., 2014), existe uma relação entre as possibilidades oferecidas pelas TIC e o desenvolvimento das competências comunicativas interculturais, sendo o educador um mediador de interações que visam promover essas competências também nas crianças.

Subsequentemente da Angola, viajou-se até ao Brasil. Atendendo ao facto de o grupo demonstrar interesse por música e dança (cf. Capítulo II), e tendo sido observados, durante as brincadeiras livres, alguns desfiles de moda, surgiu naturalmente a ideia de explorar o Carnaval brasileiro. O desfile de Carnaval brasileiro constituiu uma espécie de mini-projeto dentro do projeto mais amplo (Edwards et al., 2016), envolvendo várias atividades interligadas por um fio condutor, que culminaram no desfile final. A díade iniciou esta sequência com uma conversa, resultando na seguinte tabela “O que sabemos?”; “O que queremos descobrir?”; “Como vamos descobrir?” (Figura 21).

**Figura 21**

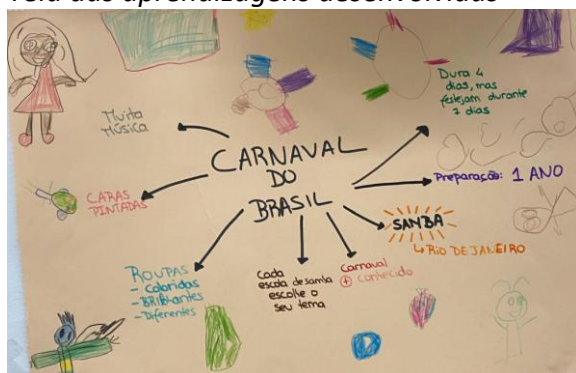
*Tabela sobre o Carnaval do Brasil*

O que sabemos?	O que queremos descobrir?	Como vamos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"><li>- Danças: Samba;</li><li>- Músicas;</li><li>- Fantasias;</li><li>- Roupas especiais;</li><li>- Máscaras;</li><li>- Pinturas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que músicas se ouvem no carnaval?</li><li>- Como se dança samba?</li><li>- Quantos dias dura o carnaval do Brasil?</li><li>- Que mensagens transmitem as roupas, as músicas...?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer perguntas a uma pessoa que já lá esteve (entrevista)</li><li>- Pesquisar no google;</li><li>- Livros;</li><li>- Imagens.</li></ul>

De acordo com as sugestões das crianças, decidiu-se pesquisar através de fotografias e vídeos. Assim, visualizámos alguns vídeos sobre o Carnaval do Brasil, o que permitiu uma aproximação visual e sensorial à cultura carnavalesca. Em seguida, foi elaborado um guião de entrevista, com o objetivo de entrevistar a mãe de uma das crianças, que tinha conhecimento sobre o tema. Esta entrevista decorreu na sala de atividades e proporcionou momentos de partilha, incluindo um pequeno momento onde as crianças aprenderam a dançar o samba, a dança típica do Carnaval do Rio de Janeiro. Depois destas experiências, foi construída uma nova teia, onde as crianças representaram as aprendizagens realizadas ao longo das pesquisas, visualizações e da entrevista.

**Figura 22**

*Teia das aprendizagens desenvolvidas*



Para responder ao interesse das crianças pelas roupas e acessórios, que tinham visto no Carnaval, foi proposta uma nova atividade, que consistiu na construção de roupas e acessórios carnavalescos com recurso a materiais recicláveis. Para organizar este processo, foi criado, em conjunto, uma tabela de divisão de tarefas, na qual cada criança escolheu o acessório ou peça de roupa que queria construir, escrevendo o seu nome na coluna correspondente. Esta tabela permitiu não só organizar o trabalho de forma clara e acessível a todos, como também acolher novas sugestões das crianças, enriquecendo a planificação. A utilização desta ferramenta promoveu a responsabilidade individual e o sentido de participação no coletivo, tal como defendem Castro e Rodrigues (2008). Adicionalmente, a organização da informação neste tipo de tabela pode ainda ser associada à componente de tratamento e análise de dados, uma área da Matemática que, segundo Moura et al., (2005, citados por Castro & Rodrigues, 2008), deve ser estimulada desde cedo. Atividades que envolvam a classificação, contagem e comparação



À medida que a atividade se desenrolava, observou-se que algumas crianças manifestaram interesse em criar mais do que um acessório/roupa, enquanto outras optaram por realizar apenas um e, de seguida, transitaram para o momento de brincadeira livre. Estas escolhas foram respeitadas, promovendo-se a autonomia e a liberdade de participação. Esta autonomia revelou-se especialmente significativa, uma vez que as crianças demonstraram um envolvimento genuíno no processo, experimentando e descobrindo, por exemplo, como utilizar a cola líquida, um material menos habitual para o grupo de crianças. Através da tentativa e erro, foram ajustando os seus comportamentos, o que evidencia uma aprendizagem ativa e significativa. Antes da preparação do desfile, cada criança teve a oportunidade de apresentar ao grupo a peça de vestuário ou acessório que construiu, refletindo sobre os materiais utilizados e as escolhas feitas ao longo do processo. Este momento revelou-se importante, pois permitiu às crianças expressarem as suas ideias, valorizarem o trabalho dos colegas e tomarem consciência do seu próprio percurso criativo (Lopes da Silva et al., 2016).

#### **Figura 24**

##### *Construção e Apresentação das peças*



Este cenário levou à reflexão sobre o potencial do mapa de divisão de tarefas enquanto instrumento de continuidade e aprofundamento da aprendizagem. Além disso, verificou-se que algumas crianças tinham construído mais peças do que as inicialmente planeadas. Assim, numa intervenção posterior, os novos acessórios foram registados no mapa, assinalados com uma cor diferente, de forma a distinguir o que cada criança pretendia fazer do que efetivamente realizou. Em seguida, esse mapa foi explorado com o grupo, permitindo contar os acessórios criados, comparar quantidades e levantar questionamentos como: “Quem fez mais?”; “Quem fez menos?”; “Quais foram os acessórios mais repetidos?” ou “Quantos foram feitos no total?”. Esta exploração promoveu o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e incentivou uma reflexão sobre o processo de trabalho individual e coletivo.

Concluída esta fase, passámos à preparação do desfile de Carnaval. Tendo as crianças identificado a música como elemento essencial do desfile, foi composta, em grande grupo, uma canção com uma letra original, criada por todos, que integrava as aprendizagens feitas sobre o Carnaval do Brasil. Aproveitou-se um instrumental já existente, ao qual se adaptaram novas letras. Após ensaios da música e da coreografia de samba, realizou-se o desfile final, no qual as crianças se apresentaram com as suas fantasias e acessórios construídos, dançando e cantando a música criada em conjunto.

A divulgação do projeto, correspondente à última fase da MTP (cf. Capítulo I), concretizou-se através da realização de uma sessão de cinema destinada aos familiares das crianças. A ideia surgiu através das partilhas espontâneas sobre os fins de semana, durante as quais várias crianças relataram ter ido ao cinema: *“Este fim de semana fui ver um filme ao cinema”* (criança A.), o que deu origem a outras conversas semelhantes. Este interesse despertou a atenção da díade que, ao refletir sobre a forma de divulgar o projeto, considerou pertinente fazê-lo através da simulação de uma ida ao cinema, direcionada aos familiares. Ao longo das semanas, a díade foi recolhendo em vídeo e fotografias, que reuniu num pequeno filme com os principais momentos do projeto. Quando esta ideia foi partilhada com o grupo, surgiram questões entusiásticas, como *“Nós podemos ter pipocas também?”* (criança G.). A díade procurou acolher estas sugestões e, nesse sentido, foram construídos baldes de pipocas, um para o familiar e outro para a própria criança. Cada um decorou os seus baldes de forma personalizada. Quanto ao convite, foi pensado também em conjunto com o grupo. Após a definição do texto, os convites foram impressos e posteriormente decorados pelas crianças, que os entregaram aos respetivos pais/familiares.

No dia da divulgação, a sala foi preparada de forma a recriar o ambiente de uma sala de cinema: encontrava-se escura, com o acesso à luz natural bloqueado por panos pretos e as luzes apagadas, sendo apenas iluminada pela projeção do filme. Havia ainda uma máquina de pipocas a funcionar, de onde saíam pipocas quentinhas, como no cinema. Durante a visualização do filme, era evidente o entusiasmo das crianças, que comentavam as imagens com entusiasmo e reconheciam os momentos vividos. Houve episódios de grande contentamento e emoção, sentidos e partilhados coletivamente na sala de atividades. No final da sessão, os familiares partilharam alguns comentários baseados nas conversas tidas em casa

com os filhos, referindo, por exemplo, as atividades de que mais tinham gostado. Ouviram-se frases como: *“Gostou mais da atividade de fazer pizza”* (mãe da criança J.); *“Gostou mais de sambar”* (pai da criança G.); *“A minha filha partilhou em casa que gostou muito de construir a sua coroa”* (mãe da criança S.), entre outras.

**Figura 25**

*Divulgação do Projeto “Passear pelo mundo”*



De modo a concluir este subcapítulo, importa refletir de forma global sobre o projeto desenvolvido: *“Passear pelo mundo”*. Ao longo de todo o processo, foi-se refletindo em tríade, sobre os acontecimentos vivenciados, o que permitiu um olhar atento, crítico e construtivo sobre as práticas. Foram sendo registadas observações e frases espontâneas ditas pelas crianças, que revelaram não só os seus interesses, mas também o envolvimento e o significado atribuído a cada momento do projeto. A intervenção teve como base a escuta ativa e o respeito pelas necessidades e ritmos de cada criança, promovendo a sua participação na planificação e desenvolvimento das atividades. A criança, foi assim, reconhecida como protagonista no seu processo de aprendizagem. Paralelamente, procurou-se envolver as famílias em diferentes momentos, reconhecendo a importância da sua participação no contexto educativo. Com o intuito de manter uma comunicação contínua com as famílias e com a comunidade educativa, ao longo do projeto foi construído, no exterior da sala de atividades, um mural. Este espaço foi atualizado regularmente com produções das crianças e pequenas descrições das atividades realizadas, permitindo partilhar o percurso do grupo de forma visível e acessível (Lopes da Siva et al., 2016).

A colaboração das famílias contribui para enriquecer o projeto e reforçar os laços entre a escola e a comunidade. Entre as várias partilhas recebidas, destaca-se a frase deixada por uma mãe no dia da divulgação do projeto, que sintetiza o espírito vivido ao longo da experiência: *“Fazer bem feito só depende do amor”* (mãe da criança F.). Esta reflexão espelha a essência do trabalho desenvolvido: fazer com intenção, afeto e escuta, colocando as crianças no centro de um percurso co construído em conjunto.

## **METAREFLEXÃO**

Com a conclusão deste relatório de estágio, aproxima-se também o término dos cinco anos de formação inicial: três da licenciatura em Educação Básica e dois do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, vividos com o objetivo de alcançar o perfil duplo de Educadora de Infância e Professora do 1º CEB. Ao alcançar este marco, torna-se pertinente refletir sobre as dificuldades/constrangimentos sentidas/os, as aprendizagens adquiridas, os contributos significativos de outros intervenientes ao longo do percurso, bem como sobre outros aspetos com os quais a mestranda mais se identificou.

Desde o início da licenciatura, a mestranda sempre teve convicta do seu propósito profissional: tornar-se educadora de infância e professora do 1º CEB. No entanto, nem sempre foi fácil conciliar as exigências de todas as unidades curriculares, e houve momentos de dúvidas e questionamentos sobre a relevância de algumas destas. Ainda assim, com o decorrer do tempo, tornou-se evidente que cada componente do percurso teve um papel crucial na construção de conhecimentos e competências, tanto a nível pessoal como profissional. O mestrado, em particular, assumiu um papel integrador, permitindo consolidar e aplicar saberes anteriores de forma mais contextualizada.

Neste percurso, os momentos vivenciados na PES foram especialmente marcantes, uma vez que permitiram aplicar, testar e reformular, de forma concreta, os conhecimentos adquiridos. Através da observação, da ação e da reflexão, a mestranda pôde desenvolver uma prática mais intencional e ajustável. Um dos aspetos que mais a impactou foi o entusiasmo e o envolvimento das crianças nas atividades propostas, sinal de que a planificação estava sintonizada com os seus interesses, fruto de uma observação contínua e atenta (Estrela, 1994). Esta experiência reforçou a importância de observar atentamente para conhecer, planear com sentido e adaptar estratégias às necessidades de cada grupo.

A reflexão revelou-se um instrumento central de crescimento. Os guiões de pré-observação e as narrativas colaborativas foram ferramentas fundamentais para pensar de forma estruturada as práticas desenvolvidas e para lhes dar sustentação teórica. Este exercício reflexivo foi igualmente potenciado nos seminários da PES, espaços de partilha onde o diálogo

com colegas e supervisoras institucionais se traduziu numa melhoria contínua. Neste processo, a I-A também assumiu um papel essencial, oferecendo uma abordagem cíclica, que integra a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Foi neste movimento constante que a mestranda encontrou oportunidades para melhorar as suas intervenções, tornando-as mais ajustadas às necessidades do grupo.

Dando continuidade a esta lógica de articulação entre teoria e prática, a MTP destacou-se como uma das metodologias mais enriquecedoras. A clareza das suas fases e a sua aplicação prática permitiram desenvolver atividades estruturadas e envolventes. Foi através desta que se evidenciou, de forma prática, a importância de escutar as crianças, dar-lhes voz e permitir que participem ativamente no seu processo de aprendizagem. A flexibilidade curricular, por sua vez, revelou-se um pilar essencial, quer pelo envolvimento das crianças, quer pela necessidade de adaptar estratégias, a mestranda aprendeu a ajustar a planificação, dar continuidade às propostas quando necessário e respeitar o ritmo de cada criança, valorizando os seus contributos.

Outro aspeto que marcou este percurso foi o trabalho em díade. A colaboração com a colega de estágio revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento de uma prática mais ponderada e refletida. Através da escuta ativa, da negociação e da partilha de ideias, foram sendo construídas propostas mais consistentes. E, por isso, este trabalho colaborativo exigiu paciência, o compromisso e o apoio mútuo, competências fundamentais para o exercício da docência, onde o trabalho em equipa é cada vez mais valorizado. A mestranda reconhece que duas perspetivas complementares enriquecem sempre o processo educativo.

A mestranda considera importante destacar dois elementos de forma transversal a toda a PES que merecem destaque: o brincar e a integração das TIC. No primeiro caso, foi reconhecido o seu valor pedagógico enquanto “(...) meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). No segundo, a introdução das TIC nas propostas revelou-se uma estratégia motivadora e promotora da autonomia, permitindo às crianças criar, comunicar e explorar em contextos significativos (Graça, 2024a). Este aspeto, no entanto, representou inicialmente um desafio para a mestranda. A adaptação às

ferramentas digitais e a sua integração coerente nas atividades implicaram um processo de aprendizagem e experimentação, por vezes marcado por inseguranças quanto à gestão dos recursos tecnológicos e à resposta dos alunos. Contudo, ao longo da PES, foi possível observar não só o entusiasmo das crianças ao interagir com as TIC, mas também a sua capacidade de utilizá-las de forma autónoma e criativa. Esta resposta positiva reforçou a confiança da mestranda e confirmou o potencial pedagógico das tecnologias digitais quando integradas de forma intencional e significativa que desenvolve o pensamento complexo da criança. Assim, o que começou por ser uma área de incerteza transformou-se numa conquista profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática mais inovadora e alinhada com os desafios da educação contemporânea.

Além disso, a relação estabelecida com as crianças foi construída com base no afeto, no respeito e na escuta ativa. A mestranda procurou ser uma presença segura, empática e disponível, o que se refletiu nos laços criados com as crianças e no reconhecimento espontâneo que foi recebendo ao longo do tempo. Momentos como o reencontro com os alunos do 1º CEB durante o estágio na EPE, ou os pedidos frequentes de ajuda por parte das crianças, foram vividos com grande significado e reforçaram a vontade de continuar neste caminho. A diversidade cultural presente nos contextos de estágio gerou desafios, mas também proporcionou aprendizagens enriquecedoras. O contacto com crianças que não dominavam o português como língua materna exigiu a utilização de recursos visuais e estratégias diferenciadas da parte da díade, como o uso de imagens e o apoio verbal simplificado para apoiar a compreensão de vocabulário. Estas situações reforçaram a importância de uma pedagogia inclusiva e equitativa, que respeite as diferentes realidades culturais e promova a equidade no acesso às aprendizagens.

Relativamente aos dois contextos educativos, a mestranda reconhece diferenças evidentes, ao nível da organização curricular, da liberdade pedagógica e das dinâmicas de grupo. No entanto, compreende essa riqueza que resulta do exercício do perfil duplo e, que permite uma visão mais ampla do percurso educativo de cada criança. Ter tido a oportunidade de atuar nestes dois níveis educativos permitiu perceber que a mestranda pode facilitar as transições educativas, tornando-as mais suaves e ajustadas às necessidades das crianças (Sim-sim, 2010). Ambas as experiências contribuíram para a construção de uma identidade profissional mais

consciente, alicerçada na intencionalidade pedagógica e no respeito pelo percurso único de cada criança.

Ao longo destes cinco anos, foram muitos os docentes que cruzaram o caminho da mestrandia, e alguns deixaram uma marca particularmente significativa. Sempre olhou para os seus professores como referências, exemplos de inspiração e orientação, desejando ser, para as suas crianças, uma presença igualmente marcante: alguém que motive, escute e promova experiências educativas afetivas e memoráveis. No entanto, esse percurso não esteve isento de desafios. Enfrentou dificuldades em encontrar o equilíbrio entre ser uma figura assertiva e, simultaneamente, uma presença afetuosa e acessível. Houve momentos em que se sentiu insegura quanto à eficácia das suas estratégias para motivar e envolver todos os alunos, especialmente perante a diversidade de ritmos e necessidades. Para dar a volta a estas dificuldades, adotou uma postura reflexiva constante, procurando feedback dos colegas e das professoras cooperantes e experimentando abordagens variadas para melhor responder às realidades da turma. Através do diálogo aberto com as crianças, aprendeu a ajustar as suas intervenções, valorizando a escuta ativa e a empatia como ferramentas essenciais para criar vínculos de confiança. Este processo permitiu-lhe, assim, crescer enquanto futura educadora e professora, fortalecendo a convicção de que deixar uma marca positiva implica também ser flexível e aprender com os próprios desafios. O seu objetivo é, acima de tudo, deixar uma marca positiva, proporcionando a cada criança um percurso rico em descobertas, relações e aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. (J. C. T. Eudrásio, Trad.; 1ª ed.) Edições Asa.
- Abreu, P. (2019). *Projeto Modelar' te: Potencialidades da modelagem em educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). (Instituto Politécnico de Viana do Castelo).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/232210979.pdf>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Técnicas de recolha de dados. *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed.). McGraw Hill.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, L., Lopes, C. & Serrano, J. (2008). A caracterização de contextos como prática de autoformação do investigador: Da realidade factual à dimensão teleológica da investigação. *Pensar Enfermagem*, 12(2), 24-34.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23994/1/2008\\_12\\_2\\_24-34.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23994/1/2008_12_2_24-34.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-72.  
[https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/43855/1/eb8d33\\_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/43855/1/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf)
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental*

*para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.* Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref\\_sustentabilidade.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf)

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.

[https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf](https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf)

Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/107757>

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

Chaer, M. R., & Guimarães, E. G. (2012). *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Pergaminho*, (3), 71-88.

<https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/PP-Aimport%c3%a2ncia-da-oralidade-EI-e-S%c3%a9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>

Conselho Nacional de Educação. (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas*.

Actas de um Seminário realizado em 29 de maio de 2008.

[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf)

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Recomendação: A voz das crianças e dos jovens na educação escolar* (Recomendação n.º 1/2021).

[https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_A\\_voz\\_das\\_crianças\\_e\\_dos\\_jovens\\_2021.docx.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_2021.docx.pdf)

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições Asa.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)

Dewey, J. (2021). *John Dewey – “A educação é um processo social e de desenvolvimento.”*  
<https://www.citador.pt/frases/a-educacao-e-um-processo-social-e-desenvolvimento-john-dewey-1991>

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciado para uma aprendizagem eficaz: Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 33-50. <https://research.ulusofona.pt/pt/publications/pedagogia-diferenciada-para-uma-aprendizagem-eficaz-contr-o-pess-8>

Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV\\_PedroDuarte\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf)

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação na primeira infância*. Penso Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª ed.). Porto Editora.

Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, 97-100.

Ferland F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1ª ed.) Climepsi Editores.

- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.  
<https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ªEd.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Horizontes Pedagógicos.
- Freschi, E., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(18), 1-13.  
[https://www.bage.ideau.com.br/wpcontent/files\\_mf/ef54983f67d24fc3b952acc46c85606120\\_1.pdf](https://www.bage.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/ef54983f67d24fc3b952acc46c85606120_1.pdf)
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade aberta.
- Gomes, H, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Graça, V. (2024a). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1º e 2º Ciclos do ensino básico* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM.  
<https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V. (2024b). O uso do escape room educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2.º CEB. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7 (2): e202422, 1-15.  
<https://doi.org/10.34627/redvol7iss2e202422>

- Graça, V., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M. & Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de formadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. [https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)
- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, S. H. P. (2010). *A Importância da Educação Pré-Escolar em Cabo Verde: Um estudo na Comunidade de Fonton e Palmarejo na Cidade da Praia* (Tese de licenciatura).
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (1998). Cinco perspetivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.) *Qualidade e projecto na Educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento na Educação Pré Escolar do Ministério da Educação.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. (1ª ed.). Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa*. (1ª ed.). Editorial Graó.
- Leão, A., & Goi, M. (2021). Um olhar na teoria da aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development*, 10(13), 1-12. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21214/19004>.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-99. [https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In Dias, A., & Loureiro, C., *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15448/1/10\\_Ultrapassar%20as%20fronteirasdas%20disciplinasE-book\\_vfinal\\_jan2vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15448/1/10_Ultrapassar%20as%20fronteirasdas%20disciplinasE-book_vfinal_jan2vf.pdf)
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2007). *Modelos. Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 94-136, Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Maranhão, C. (2016). *Viagem no barro até ao mundo da selva* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1806/1/Silvia\\_Maranhao.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1806/1/Silvia_Maranhao.pdf)
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão partir do quadro legal. *EduSer*, 13(2). <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/171/147>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Académicas.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contexto de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Martins, C. F. de P., & Devides, D. C. (2023). Educação intercultural e infância: O ser criança na sociedade contemporânea / Intercultural education and childhood: Being a child in contemporary society. *Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística*, 8(22), 56–73. <https://cajapio.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21504/11774>

Martires, H., Sousa, C., & Boza Carreño, Á. (2014). As TIC como ferramentas de educação intercultural. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, (8). <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14246>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (1ª ed.). Porto Editora.

Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*.

Mesquita-Pires, C. (2016). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer*, 2(2).

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategianacional-de-educacao-para-cidadania>

Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações Jovens*, 2. [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)

Mouratoglou, N., Gilleran, A., Pateraki, I., & Scimeca, S. (2022). *Exploring the impact of eTwinning in early childhood education and care and initial vocational education and training*. European Union.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 25-55, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica*. (1ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia* (D. Lindoro e R. M. R. da Silva, Trads.). Forence Universitária.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Prado, M. (2003). Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias. *Formação de gestores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação*. <https://www.drb-assessoria.com.br/av1/1pedagogiadeprojetoseintegracaodemidias.pdf>
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. [Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto: Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada](https://repositorio.cientifico.institutoportopolitecnico.pt/handle/10400.22/6335)
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades*, 323-342. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6335>
- Quadros-Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6333>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 35-45. [https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf](https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf)
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência*, 324-333. INCTE.

- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf).
- Rosini, A. M. (2003). *O uso da tecnologia da informática na educação. Uma reflexão no ensino com crianças*. Millenium. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/7f1f0091-3a43-4ee5-becb-5bf754524d10>
- Santos, L. G. (2016). A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, 7(2), 23-34. <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/683>
- Santos, J. G., Oliveira, C., Sousa, C., Madeira, C., & Santa Rosa, J. G. (2019, November). A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais da BNCC. In *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 25 (1), 812-821. <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wie/article/view/8577>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5-50. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive early childhood care and education: Background paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education - Every learner matters. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370417>
- Silva, A. B., Sampaio, C., & Martins, V. E. (2024). *Os cinco sentidos no ensino de ciências à luz da aprendizagem significativa*. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 12 <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/16355/1337>

- Silva, C. & Graça, V. (2023). *Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB*. In Santiago, A.; Gonçalves, A.; Marques, M. & Bento, M. (Eds.), Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação, pp. 176-188. Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. [https://www.academia.edu/100511276/Livro\\_de\\_resumos\\_VII\\_Encontro\\_de\\_Investigacao\\_e\\_Praticas\\_em\\_Educacao](https://www.academia.edu/100511276/Livro_de_resumos_VII_Encontro_de_Investigacao_e_Praticas_em_Educacao)
- Silva, C. M. R. D. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Por entre características e soluções*. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodocencia\\_texto\\_%28Silva%2CFev\\_2005%29.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodocencia_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf)
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações do poder*. Afrontamento.
- Silva, V., & Araújo, I. (2023). *Cartografia Escolar e o uso da Metodologia Ativa de Rotação por Estação na EMTP Professor Norberto Nogueira Alves–Fortaleza/Ceará*. Associação dos Geógrafos Brasileiros. [https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693516903\\_ARQUIVO\\_628519a070f12228c4b2fb169a3fe52d.pdf](https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693516903_ARQUIVO_628519a070f12228c4b2fb169a3fe52d.pdf)
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Atas do Ieielp*, 111-118.
- Teixeira, I., & Diogo, F. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães. [https://cfaemarcocinfaes.net/storage\\_cfaemarco%20cinfaes.net/paginas/CFAE\\_MC\\_E-Book\\_AFC\\_maio%202021.pdf](https://cfaemarcocinfaes.net/storage_cfaemarco%20cinfaes.net/paginas/CFAE_MC_E-Book_AFC_maio%202021.pdf)
- Torres, J., Rodrigues, M., & Chambel, A. (2020). Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade. In A. A. A. Carvalho, F. Revuelta, D. Guimarães, A. Moura, C. G. Marques, I. L. Santos, & S. Cruz (Eds.), *Atas dos 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 520–528. Coimbra: Centro de Estudos

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32719/1/Utiliza%20a%20rob%20otica...%201%20ba%20ano%20de%20escolaridade%20-%20pp.%20520-528.pdf>

Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 85-102. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78753/2/101257.pdf>.

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. [educ inf teresa vasconcelos 4 8](#)

Vasconcelos, T. (2009). *Transição Jardim de Infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades*. Transição entre ciclos de ensino. <https://portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>

Vasconcelos, Y. L., & Manzi, S. M. S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas - Educação*, 5(3), 65–74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p65-74>

Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. (2ª ed.). Edições Asa.

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2012). *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 n.º 126, 1.ª Série de 02-07-2012.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 17/2016, do Ministério da Educação. (2016). *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.* 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 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 201, 1.ª Série, A de 30/08/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

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

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1ª 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). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1ª Série, de 14-05-2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 5908/2017, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Define orientações relativas à organização do ano letivo*. Diário da República, n.º 128, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6478/2017, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República, n.º 143/2017, 2.ª Série de 26-07-2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República, N.º 138, 2ª série, de 19-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Música- 1.º ao 4.º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo de Meio: 2º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf).

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português: 2º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018e). *Orientações Curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação. 1.º ao 4.º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf)

Direção-Geral de Educação. (2018f). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2024). *Sustentabilidade para Educação Ambiental*. <https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>

UNESCO. (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio & Uma visão. Documento conceptual.*  
[https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/superar a exclusao atraves de abordagens  
\\_inclusivas na educacao.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/superar_a_exclusao_atraves_de_abordagens_inclusivas_na_educacao.pdf)

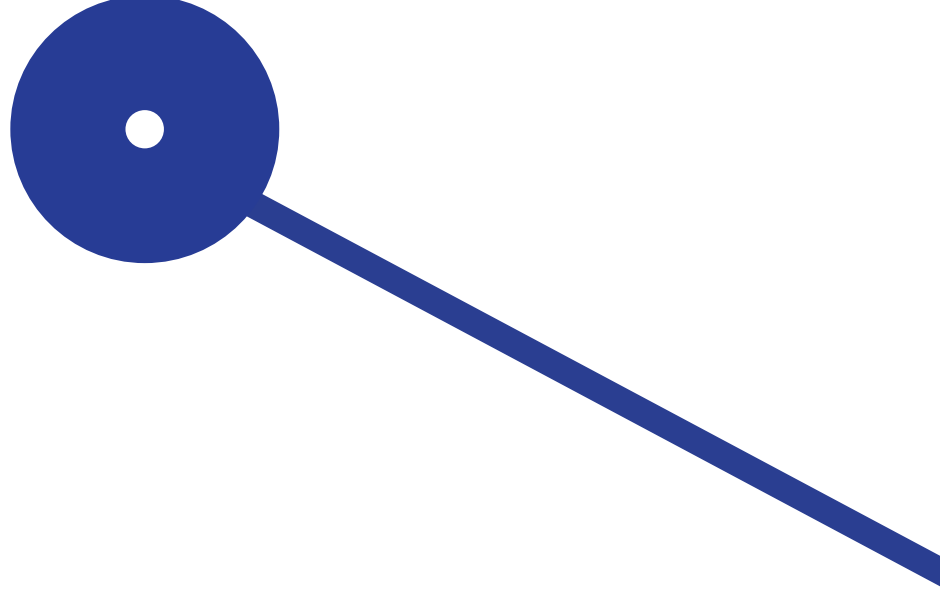
UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos.* Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef convenc-a-  
o dos direitos da crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**Relatório de Estágio**  
Matilde Pinto Pereira