

M

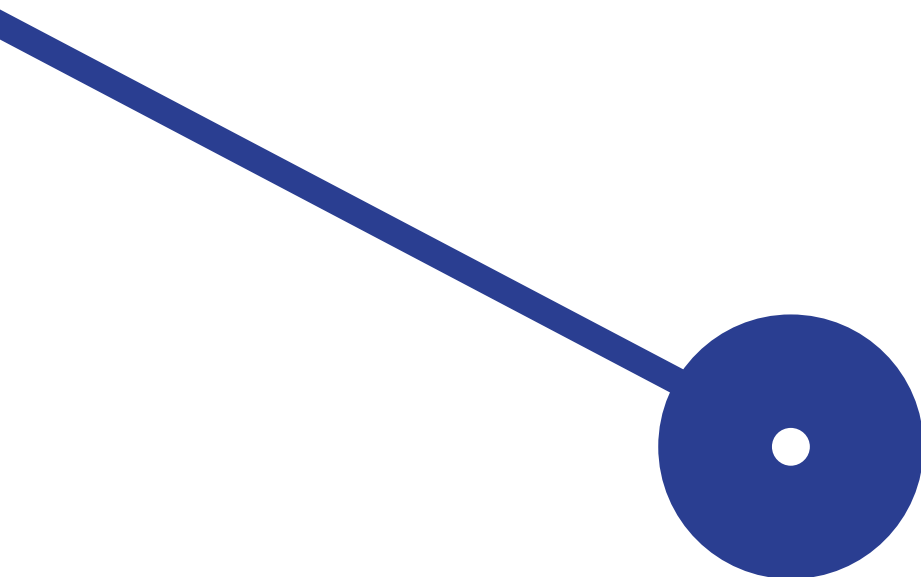
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Bruna Filipa da Rocha Rodrigues

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Bruna Filipa da Rocha Rodrigues

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2025

“A educação não transforma o mundo.

A educação muda as pessoas.

As pessoas transformam o mundo.”

– Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

Este Relatório de Estágio representa não só o término do meu percurso no Ensino Superior, como também a concretização de um caminho repleto de desafios, de aprendizagens e de crescimento pessoal e profissional que só se tornou possível graças à confiança e ao apoio daqueles/as que me acompanharam ao longo desta jornada. É com profunda gratidão que expresso os meus sinceros agradecimentos a todos/as que, de alguma forma, contribuíram para que este objetivo fosse alcançado.

Aos meus pais, Emília e António, por acreditarem em mim e por me mostrarem que, com esforço e dedicação, podemos conquistar tudo aquilo que desejamos. Obrigada por me proporcionarem um bem inestimável e imperecível – o conhecimento.

Ao meu fiel companheiro, Leo, por me ter acompanhado incondicionalmente nestes cinco anos. Sem a tua presença, nada disto teria sido possível.

Aos meus avós, Lúcia, José, Custódia e Manuel, por acreditarem em mim e por, independentemente de estarem perto ou longe, acompanharem este meu percurso; por cuidarem de mim e por se alegrarem com cada uma das minhas conquistas.

Às minhas amigas, com quem partilhei esta longa caminhada. Obrigada por todo o companheirismo, por todas as aprendizagens e por todas as risadas que preencheram esta minha jornada – tornaram-na inesquecível.

Às orientadoras cooperantes que, com o seu apoio e a sua orientação, contribuíram, de forma indubitável, para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por tudo o que me ensinaram.

Às crianças que me receberam de coração aberto, por todos os sorrisos e por todos os abraços. Convosco, aprendi e cresci. Obrigada por comprovarem que estou no caminho certo. Para sempre os meus meninos e as minhas meninas.

Às professoras Sónia Moreira e Margarida Barbieri pelo acompanhamento, pela orientação e pela partilha de ideias e saberes. Obrigada por me mostrarem uma nova perspetiva de Educação – uma Educação mais centrada na criança enquanto ser humano.

Aos/Às professores/as da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que me acompanharam na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo desenvolvimento da capacidade de aprender – “base da educação e formação ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 13).

Para terminar, a todos/as aqueles/as que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram, de forma significativa, para a pessoa e a profissional que me tornei.

Sou eternamente grata por vos ter na minha vida.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um documento de referência no percurso formativo da mestranda, que conduz à titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência como educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Relatório de Estágio tem como propósito a descrição e a análise do percurso realizado pela mestranda, incidindo na relevância da articulação entre os saberes científicos, pedagógicos e didáticos e os referenciais teóricos e legais para a construção de uma práxis pedagógica comprometida com os fundamentos e os princípios inerentes a cada valência educativa. Por esse motivo, releva-se o processo em espiral de observação, planificação, ação e reflexão da metodologia de Investigação-Ação, o qual proporcionou a construção de um perfil crítico e reflexivo, orientado para uma prática educativa com intencionalidade pedagógica, inovadora, inclusiva e transformadora. Neste sentido, enaltece-se o contributo do Movimento da Escola Moderna, da Aprendizagem Cooperativa e da Aprendizagem por Projetos para a conceção da criança como centro do processo educativo, com um papel ativo na construção do conhecimento. Enfatiza-se, de igual modo, a relevância do trabalho cooperativo entre o par pedagógico, as crianças, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e a comunidade educativa, promotor de um olhar crítico e reflexivo sobre a ação educativa. Para terminar, reconhece-se que este percurso formativo contribuiu pessoal e profissionalmente para a construção da identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem por Projetos; Aprendizagem Cooperativa; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar.

## **ABSTRACT**

This Internship Report is part of the Supervised Educational Practice Course, included in the 2nd year of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, and constitutes a reference document in the master's student's training path, leading to joint professional qualification for teaching as a kindergarten teacher and primary school teacher. The purpose of the Internship Report is to describe and analyze the path taken by the master's student, focusing on the relevance of the articulation between scientific, pedagogical, and didactic knowledge and the theoretical and legal references for the construction of a pedagogical praxis committed to the fundamentals and principles inherent to each educational field. For this reason, the spiral process of observation, planning, action, and reflection of the Action Research methodology is highlighted, which enabled the construction of a critical and reflective profile, oriented towards educational practice with pedagogical, innovative, inclusive, and transformative intentionality. In this regard, we highlight the contribution of the Modern School Movement, Cooperative Learning, and Project Based Learning to the concept of the child as the center of the educational process, with an active role in the construction of knowledge. Similarly, emphasis is placed on the importance of cooperative work between teaching pairs, children, cooperative advisors, institutional supervisors, and the educational community, promoting a critical and reflective view of educational activities. Finally, it is recognized that this training course contributed personally and professionally to the construction of professional teaching identity.

**Keywords:** Project Based Learning; Cooperative Learning; Primary School Teaching; Preschool Education.

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

**AAAF** – Atividades de Animação e de Apoio à Família

**AC** – Aprendizagem Cooperativa

**AE** – *Aprendizagens Essenciais*

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**AP** – Aprendizagem por Projetos

**APA** – *American Psychological Association*

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DAC** – Domínios de Autonomia Curricular

**EECERA** – *European Early Childhood Education Research Association*

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

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**FUC** – Ficha de Unidade Curricular

**I-A** – Investigação-Ação

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

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

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

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

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PEA** – *Projeto Educativo do Agrupamento*

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**PHDA** – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

**PIT** – Plano Individual de Trabalho

**TAF** – Técnica de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UC** – Unidade Curricular

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....</b>	<b>4</b>
1.1. A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA NO PERFIL DUPLO .....	4
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	15
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	22
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO. 30</b>	
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .34	
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	44
<b>3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.. 48</b>	
3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: "O NOSSO AMIGO GAFANHOTO" .....	48
3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: "O PROJETO DOS DINOSSAUROS" .....	64
<b>METARREFLEXÃO.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS .....</b>	<b>93</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Sintaxe do modelo pedagógico do MEM .....	10
<b>Figura 2</b> – Características da AC .....	14
<b>Figura 3</b> – Esquema conceitual do <i>PASEO</i> .....	18
<b>Figura 4</b> – Matriz curricular-base do 1.º CEB .....	19
<b>Figura 5</b> – Organização das <i>OCEPE</i> .....	25
<b>Figura 6</b> – Sala de aula do 1.º CEB .....	37
<b>Figura 7</b> – Sala de atividades da EPE .....	42
<b>Figura 8</b> – Ciclo de Ação-Reflexão .....	47
<b>Figura 9</b> – Esquema conceitual de competência .....	51
<b>Figura 10</b> – Construção do mural “O nosso amigo gafanhoto” .....	53
<b>Figura 11</b> – Identificação de rimas, recorrendo ao método de AC “Folha Giratória” (Kagan, 1994) .....	55
<b>Figura 12</b> – Trabalho de Texto .....	57
<b>Figura 13</b> – Resolução de questões de interpretação e de exercícios gramaticais, recorrendo ao método de AC “Pensar – Formar Pares – Partilhar” (Lyman, 1987) .....	58
<b>Figura 14</b> – Trabalho em Projetos .....	60
<b>Figura 15</b> – Percursos com o robô educativo <i>Super Doc</i> .....	62
<b>Figura 16</b> – Percorso com estações .....	63
<b>Figura 17</b> – Fase I – Definição do problema .....	66
<b>Figura 18</b> – Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	66
<b>Figura 19</b> – Dinâmica educativa “Semáforo das emoções” .....	68
<b>Figura 20</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Introdução ao projeto de intervenção e Planificação do Dia em Conselho” .....	68
<b>Figura 21</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Eureka! Descobrimos o nome do projeto” .....	69
<b>Figura 22</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Luz, câmara, ação! Uma viagem pela era dos dinossauros” .....	70
<b>Figura 23</b> – Dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho” .....	70

<b>Figura 24</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – 30000000025 anos e 7 meses depois... O Dinossauro acorda para uma sessão de <i>Yoga</i> ” .....	71
<b>Figura 25</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Hora do conto <i>Para Aprender – Dinossauros</i> , de Yoyo Studios” .....	72
<b>Figura 26</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação” (1.º momento educativo) .....	73
<b>Figura 27</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! A brincar, a brincar... Somos paleontólogos” .....	74
<b>Figura 28</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação” (2.º momento educativo) .....	75
<b>Figura 29</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Era Mesozoica em miniatura” (1.º momento educativo) .....	76
<b>Figura 30</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Era Mesozoica em miniatura” (2.º momento educativo) .....	77
<b>Figura 31</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Divulgação do projeto de intervenção” (1.º momento educativo) .....	78
<b>Figura 32</b> – Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Divulgação do projeto de intervenção” (2.º momento educativo) .....	79

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Conducente ao grau de mestre nas valências de EPE e 1.º CEB, este ciclo de estudos de qualificação profissional visa assegurar a titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência como educador/a de infância e professor/a do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

O Relatório de Estágio tem como propósito explicitar de que modo a mestranda “[mobilizou os] saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ficha de Unidade Curricular (FUC), 2024/2025, p. 1), estabelecendo uma articulação com os referenciais teóricos e legais vigentes – *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, *Aprendizagens Essenciais (AE)*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) –, numa perspetiva de construção de uma práxis pedagógica comprometida com os fundamentos e os princípios inerentes a cada valência educativa. Neste sentido, reconhece-se o contributo da metodologia de Investigação-Ação (I-A) na construção de uma atitude profissional crítica, reflexiva e indagadora, promotora da transformação e da melhoria da prática educativa, o que implica a “[problematização das] exigências da prática profissional” (FUC, 2024/2025, p. 1), com vista ao “[desenvolvimento das] competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (FUC, 2024/2025, p. 1).

Declara-se que a mestranda, na elaboração do presente Relatório de Estágio, procurou garantir o anonimato e a confidencialidade dos/as participantes, reconhecendo o direito de todos/as à privacidade, em conformidade com o *Código de Ética da EECERA (European Early Childhood Education Research Association)*. Por esse motivo, as professoras/educadoras estagiárias não só enviaram aos/às encarregados/as de educação um pedido de consentimento voluntário e informado para a captação de imagens dos/as seus/suas educandos/as, como também respeitaram o assentimento contínuo das próprias crianças,

garantindo-lhes o direito de se retirarem sempre que assim o desejassem (Bertram et al., 2024). Evidencia-se que a mestranda se comprometeu, de igual modo, a respeitar o direito da criança a preservar a sua identidade (*Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, 1989/1990), encontrando-se os nomes das crianças representados por nomes fictícios definidos pelas próprias e as suas imagens cuidadosamente editadas.

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em três capítulos – o “Enquadramento Teórico e Legal”, a “Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação” e a “Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos” –, repartidos em várias secções, encerrando-se com a “Metarreflexão”, as “Referências Bibliográficas” e as “Referências Legais e Outros Documentos Consultados”.

O primeiro capítulo – “Enquadramento Teórico e Legal” – centra-se nos pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática educativa dos/as professores/as do 1.º CEB e dos/as educadores/as de infância, encontrando-se estruturado em três secções: “A Educação e a Docência no Perfil Duplo”, as “Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e as “Especificidades da Educação Pré-Escolar”. Estas secções referem-se à evolução da Educação em Portugal, aos paradigmas da pedagogia e aos pressupostos educativos comuns ao 1.º CEB e à EPE, nomeadamente ao perfil duplo docente, ao perfil do/a professor/a do 1.º CEB e do/a educador/a de infância, aos modelos pedagógicos, às metodologias ativas e à transição educativa, bem como às especificidades do 1.º CEB e da EPE.

O segundo capítulo – “Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação” – integra não só a “Caracterização do Agrupamento de Escolas e da Instituição Cooperante”, como também a “Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e a “Caracterização do Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar”, concluindo com a “Metodologia de Investigação-Ação” enquanto metodologia de investigação privilegiada, promotora da construção de um perfil profissional crítico, reflexivo e indagador.

O terceiro capítulo – “Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos” – centra-se na descrição e na análise das práticas educativas intimamente relacionadas com os projetos de intervenção desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE, encontrando-se estruturado

em duas secções: o “Percurso Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: “O nosso amigo gafanhoto”” e o “Percurso Pedagógico na Educação Pré-Escolar: “O projeto dos dinossauros””.

O Relatório de Estágio encerra com a “Metarreflexão”, que constitui uma retrospectiva do percurso realizado na PES, relevando-se os seus contributos pessoais e profissionais para a construção da identidade profissional docente; as “Referências Bibliográficas” e as “Referências Legais e Outros Documentos Consultados”, em outros termos, os referenciais teóricos e legais consultados para a elaboração do Relatório de Estágio, em conformidade com a 7.ª edição das normas APA (*American Psychological Association*).

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro”  
(Green, 2010, como citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p. 5).

O papel da Educação, dos/as professores/as do 1.º CEB e dos/as educadores/as de infância é indiscutivelmente imprescindível no desenvolvimento holístico de todas e de cada uma das crianças. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se estruturado em três secções que se centram nos pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática educativa dos/as professores/as do 1.º CEB e dos/as educadores/as de infância e nas especificidades das duas valências educativas – 1.º CEB e EPE.

## 1.1. A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA NO PERFIL DUPLO

Decorrido pouco mais de meio século, no ano em que se comemora o 51.º aniversário da Revolução do 25 de Abril de 1974 – movimento militar que pôs termo ao regime autoritário do Estado Novo e que marcou o início da vida democrática em Portugal, sustentada na conquista de direitos e liberdades fundamentais –, permanece atual e indubitavelmente relevante a reflexão crítica acerca do 25 de Abril na construção da sociedade portuguesa contemporânea. Durante o regime ditatorial de António de Oliveira Salazar, a Educação não desempenhou um papel significativo, restringindo-se a determinadas classes sociais e a formar cidadãos/ãs submissos/as e obedientes. Deste modo, as liberdades de pensamento e de expressão eram uma das maiores ameaças ao Estado Novo, refletindo-se num sistema de ensino empobrecido e castrador.

Em seguimento da Revolução do 25 de Abril de 1974, a Assembleia Constituinte reuniu e aprovou o Decreto de Aprovação da Constituição (1976) que “garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (p. 748), “[assegurando] o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (p. 748). Esta mudança de paradigmas motivou, de igual modo, a criação de um sistema público de instituições

educativas dedicadas à EPE, representando um avanço significativo comparativamente com o período anterior ao 25 de Abril, em que a responsabilidade pela educação das crianças recaía sobre a figura materna. Neste sentido, o Governo reconheceu que “todos têm direito à educação” (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976, p. 747) e que a mesma deve “[contribuir] para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade” (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976, pp. 747-748).

Dando continuidade ao disposto no Decreto de Aprovação da Constituição (1976), a Assembleia da República promulgou a *LBSE* (1986) que estabelece o referencial normativo para a educação e o ensino, promovendo o direito à igualdade de oportunidades e ao sucesso educativo. Aprovada pela Lei n.º 46/86 (1986), a *LBSE* (1986) defende um sistema educativo orientado para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...) [e] a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (p. 3068) com um “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (p. 3068). Em vista disso, revelou-se imprescindível o reconhecimento da criança enquanto ser humano dotado de direitos e liberdades, com interesses e necessidades intrínsecos.

Publicada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (1989/1990) constitui o tratado internacional, de carácter universal, que enuncia quer os direitos civis e políticos, quer os direitos económicos, sociais e culturais de todas as crianças. A *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (1989/1990) desempenhou um papel preponderante na declaração dos direitos humanos das crianças – “todo o ser humano com menos de dezoito anos” (p. 8) – e, concomitantemente, na proteção dos direitos e das liberdades das mesmas, encontrando-se fundamentada em quatro pilares: a não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e desenvolvimento e a opinião da criança (UNICEF Portugal, 2004). Proclamando que “a criança tem direito à educação” (p. 23), a *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (1989/1990) menciona que:

*A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (p. 24)*

Perante o Decreto de Aprovação da Constituição (1976), a *LBSE* (1986) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (1989/1990), nos quais se consagram os direitos e as liberdades de todas e de cada uma das crianças, revelou-se e continua a revelar-se necessário (re)olhar a Educação, uma vez que “águas passadas não movem moinhos” (provérbio popular). O modelo tradicional de educação reflete uma visão conservadora, sustentada no/a docente como centro do processo educativo, cuja função se restringe à transmissão de conhecimentos, e na criança como recetora passiva, mera ouvinte, desprovida de conhecimentos prévios – uma “tábua rasa” (Papalia et al., 2001, p. 20). Esta hierarquização de papéis resulta numa relação vertical entre o/a docente e a criança, caracterizada pelo distanciamento afetivo entre os/as intervenientes (Diogo, 2013).

Em conformidade com a necessidade de mudança “para uma educação escolar em que [as crianças] constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p. 10), o modelo cognitivista constitui uma opção pertinente e relevante, na medida em que se centra quer na criança, quer nos processos e na aprendizagem significativa. Desempenhando as funções de orientador/a, mediador/a e facilitador/a da aprendizagem, o/a docente proporciona situações contextualizadas e desafiantes que incentivem as crianças na procura de respostas e/ou de soluções, numa perspetiva de construção ativa do conhecimento. Deste modo, o modelo cognitivista privilegia a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade, a reflexão, o respeito, a entreajuda, a colaboração e a cooperação (Diogo, 2013).

À luz de uma abordagem construtivista da aprendizagem, reconhecem-se os contributos de notáveis teóricos das áreas da Psicologia e da Educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner. No âmbito dos paradigmas de Educação, o socioconstrutivismo reveste-se de uma enorme relevância ao conceber a criança como centro do processo educativo e ao afirmar que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação e da cooperação entre os indivíduos. Neste sentido, denota-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup>, proposto por Vygotsky, que reforça a importância da interação e da cooperação no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em vista disso, no

---

<sup>1</sup> “Diferença entre o nível de desenvolvimento real actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com orientação ou a colaboração de adultos ou companheiros mais competentes” (Vygotsky, 1978, p. 86).

socioconstrutivismo a criança assume um papel ativo na construção do conhecimento (Palacios, 2004; Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005). De igual modo, a aprendizagem por descoberta, defendida por Bruner, centra-se no envolvimento e na participação da criança no processo educativo, mediante a construção de práticas educativas promotoras da curiosidade, do interesse e do prazer da criança pela aprendizagem (Bruner, 1973).

Delors et al. (1998) referem que a Educação se sustenta em quatro pilares: o aprender a conhecer para compreender, o aprender a fazer para agir, o aprender a conviver para cooperar e, consecutivamente, o aprender a ser que provém da convergência das restantes aprendizagens. Considerando que o modelo tradicional de educação é predominantemente direcionado para o aprender a conhecer e que “cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual (...), a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida” (Delors et al., 1998, p. 90), o socioconstrutivismo representa o paradigma que incorpora, de forma mais abrangente, os quatro pilares da Educação – “o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser [que] constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade” (Delors et al., 1998, p. 107).

Promulgado a 30 de agosto de 2001, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) que aprova o perfil geral de desempenho do/a educador/a de infância e dos/as professores/as do Ensino Básico e do Ensino Secundário revelou-se e continua a revelar-se um documento normativo imprescindível na construção da identidade profissional docente ao “[enunciar] referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p. 5570). Fundamentado na dimensão profissional, social e ética, na dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, na dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) menciona que o/a professor/a do 1.º CEB e o/a educador/a de infância “[assumem-se] como um profissional de educação (...) que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570), para promover aprendizagens significativas no âmbito do respetivo

currículo, considerando o envolvimento e a participação não só dos/as pais/famílias, como também da restante comunidade próxima e alargada no processo educativo das crianças.

Por esse motivo, espera-se que o/a docente seja um/a orientador/a, mediador/a e facilitador/a da aprendizagem e que, concomitantemente, respeite os interesses, as necessidades e as dificuldades das crianças (Diogo, 2013). De igual modo, o/a professor/a do 1.º CEB e o/a educador/a de infância devem promover uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas do saber, mediante a prática da monodocência, numa perspetiva de integração de modelos pedagógicos, de metodologias ativas e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática educativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

*Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (Moran, 2017, como citado em Graça, 2024, p. 36)*

Em virtude da mudança e da evolução da sociedade, torna-se imperativa a mobilização de modelos pedagógicos e de metodologias ativas no processo educativo das crianças, no sentido de proporcionar novas formas de aprendizagem e, consecutivamente, “a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (Martins et al., 2017, p. 15). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) defende “uma visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o [docente]), organizada para fins concretos de atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos” (Niza, 2013, p. 143). Deste modo, o MEM “centra-se no grupo e na convicção de que é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem” (Cruz et al., 2015, p. 36). Como refere Folque (2012), “nas comunidades de aprendizagem, crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos” (p. 87).

O modelo pedagógico do MEM sustenta-se em três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas, mediante o exercício da cooperação e da solidariedade na comunidade de aprendizagem; a reinstituição dos valores e das significações sociais, o que exige a sua reflexão constante, numa perspetiva de os/as docentes e as crianças adquirirem a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; e a reconstrução cooperada da cultura, na medida em

que a aprendizagem é “um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2012, pp. 51-52). Em vista disso, as crianças devem responsabilizar-se por cooperarem com os/as professores/as do 1.º CEB e os/as educadores/as de infância no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que provêm dos projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na respetiva avaliação (Movimento da Escola Moderna, 2025). “É por esta vivência (...) que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar [as crianças e os docentes] em cidadãos implicados numa organização em democracia directa” (Movimento da Escola Moderna, 2025, p. 1).

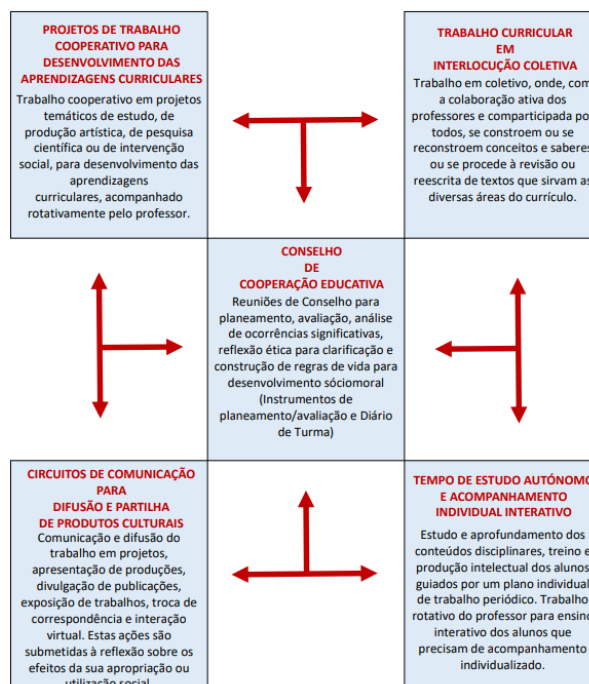
“O modelo [pedagógico] do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático” (Folque, 2012, p. 54), que deve ser gerido, de forma cooperativa, por todos/as os/as intervenientes do processo educativo, proporcionando um ambiente educativo contextualizado e significativo que emerge das experiências de vida e dos saberes de cada criança para a aquisição de novos conhecimentos (Cruz et al., 2015; Folque, 2012). Niza (1995), como citado em Folque (2012), menciona que:

*Muitas vezes, o [docente] esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O [docente] pressupõe que a criança nada sabe... É isto que queremos evitar... O [docente] deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos. (p. 54)*

Almejando a responsabilidade pela aprendizagem e pela vida do grupo, o modelo pedagógico do MEM preconiza uma determinada organização do espaço, do tempo e das interações reguladas por vários instrumentos de pilotagem, encontrando-se estruturado em módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica: conselho de cooperação educativa; projetos de trabalho cooperativo para desenvolvimento das aprendizagens curriculares; circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais; trabalho curricular em interlocução coletiva; e tempo de estudo autónomo e acompanhamento individual interativo (Cruz et al., 2015; Movimento da Escola Moderna, 2025) (cf. Figura 1).

**Figura 1**

*Sintaxe do modelo pedagógico do MEM*



*Nota.* De Movimento da Escola Moderna, 2025, p. 1.

“A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa” (Niza, 1990, como citado em Folque, 1999, p. 8). Em relação à organização da sala de aula e da sala de actividades, no modelo pedagógico do MEM a tomada de decisões e a sua regulação são partilhadas pelo grupo (Folque, 1999).

No que se refere ao 1.º CEB, “[a] sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (Niza, 1998, p. 9), encontrando-se organizada em áreas de apoio geral e áreas de apoio específico. Adjacente às paredes da sala de aula, as áreas de apoio geral incorporam o armário para armazenamento de materiais coletivos de desgaste; a bancada de ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo constituída por quer coleções de ficheiros e guiões de trabalho correspondentes às várias componentes do currículo, devidamente ordenados e classificados, quer tabelas de dupla entrada com os nomes dos/as alunos/as e o código de referência de cada ficheiro e guião de trabalho para o registo de utilização pelos/as alunos/as; e o placar com os instrumentos de pilotagem, em específico, o “Mapa de Presenças”, o “Plano Anual”, a “Agenda Semanal”, o

“Plano do Dia”, o “Mapa de Registo dos Textos Produzidos”, o “Mapa de Projetos”, o “Inventário”, o “Diário de Turma” e o “Quadro de Registo das Tarefas de Manutenção”. Enquanto suporte das várias componentes do currículo, as áreas de apoio específico integram o ateliê de expressão plástica, a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, o laboratório de Matemática, o laboratório de Ciências, o núcleo de documentação e informação (ou biblioteca) e a oficina de escrita e edição (Niza, 1998).

Em relação à organização do tempo, a rotina semanal encontra-se estruturada em tempos de atividade nuclear – Reunião de Conselho de Cooperação Educativa, na qual se procede à planificação (na manhã de segunda-feira) e à avaliação (na tarde de sexta-feira) da semana, com recurso ao instrumento de pilotagem “Diário de Grupo”; Trabalho em Projetos, em que os/as alunos/as, a pares ou em pequenos grupos, realizam projetos de investigação, recorrendo a um guião de trabalho; Tempo das Comunicações, que compreende a apresentação de projetos pelos/as alunos/as, a colocação de questões pelo grupo-turma e, conseqüentemente, a discussão conjunta e a aplicação dos conhecimentos construídos, por meio da resposta a um questionário proposto pelos/as alunos/as que comunicaram; Tempo de Estudo Autónomo, no qual os/as alunos/as usufruem de aproximadamente 1 hora para, a pares ou em pequenos grupos, orientados/as por um Plano Individual de Trabalho (PIT), colocarem em prática e desenvolverem as suas competências, a partir da resolução dos ficheiros e/ou dos guiões de trabalho presentes na bancada de ficheiros, reverem os conteúdos curriculares abordados, lerem livros, produzirem e/ou revisarem textos escritos ou realizarem outros exercícios que contribuam para o seu processo de ensino-aprendizagem – e em tempos de atividade complementar – Trabalho de Texto, em que os/as alunos/as procedem quer à escrita de textos, quer à revisão e à reescrita de um desses textos, constituindo um momento preponderante na aprendizagem da leitura e da escrita; Livros e Leitura, direcionado ao diálogo conjunto referente aos livros que os/as alunos/as e/ou o/a professor/a leram e à leitura de livros, numa perspetiva de desenvolvimento do interesse pelos livros e pela leitura; Atividades de Extensão Curricular, correspondentes ao inquérito a pessoas e a visitas a instituições e serviços da comunidade, no âmbito de projetos; Sessões Coletivas de Matemática, nas quais os/as alunos/as partilham as suas dúvidas e dificuldades, no sentido de se apoiarem na interpretação de enunciados de problemas matemáticos e na sua resolução, considerando o desenvolvimento do raciocínio matemático; Sessão Coletiva de

Expressões Artísticas, direcionada à exposição de produções plásticas e à apresentação de espetáculos musicais e/ou teatrais, numa perspectiva de apreciação e fruição destes contextos culturais; Educação Físico-Motora, que, através da prática de exercício físico, promove o desenvolvimento das capacidades psicomotoras (Niza, 1998).

No âmbito da EPE, a sala de atividades encontra-se organizada em sete áreas, em específico, o faz de conta, o ateliê de artes plásticas, o laboratório de Matemática, o laboratório de Ciências, a biblioteca, o escritório e a área polivalente (Cruz et al., 2015). A rotina pedagógica das crianças – “indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 1999, p. 8) – integra, no período letivo da manhã, o Acolhimento e Planeamento em Conselho, as Atividades e Projetos e o Tempo das Comunicações, no qual as crianças apresentam o seu trabalho ao restante grupo. Por seu turno, o período letivo da tarde é dedicado ao Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo, que compreende a narração e/ou a dramatização de histórias, a cultura alimentar, a correspondência com outras instituições educativas, a comunicação de projetos, as atividades pedagógicas de Educação Artística e a visita de convidados, nomeadamente dos/as pais/famílias e de pessoas da comunidade. Na tarde de sexta-feira efetiva-se a avaliação da semana na Reunião de Conselho de Cooperação Educativa, com recurso ao instrumento de pilotagem “Diário de Grupo”. Na qualidade de “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, como citado em Folque, 2012, p. 55), os instrumentos de pilotagem permitem a documentação da vida do grupo, enunciando-se: o “Mapa de Presenças”, a “Agenda Semanal”, o “Plano do Dia”, o “Quadro do Tempo”, o “Mapa de Atividades”, a “Lista dos Projetos”, o “Inventário”, o “Diário de Grupo” e o “Mapa das Tarefas” (Folque, 1999; Folque, 2012).

Para além do modelo pedagógico do MEM, a Aprendizagem Cooperativa (AC) constitui uma metodologia ativa que promove “experiências pedagógicas nas quais os docentes, juntamente com [as crianças], são desafiados a superar-se e a reinventar-se, trabalhando para o sucesso de todos (...), onde a (...) diferenciação pedagógica (...) e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança” (Moreira, 2019, p. 2). Em vista disso, a aplicação da AC em sala de aula e em sala de atividades proporciona inúmeros benefícios não só académicos e avaliativos, como também sociais e emocionais, nomeadamente: as atitudes positivas em relação aos/às colegas e aos/às docentes; a melhoria

das competências sociais; as atitudes positivas em relação aos conteúdos curriculares, ao processo de aprendizagem e/ou à instituição educativa; a maior motivação intrínseca; o aumento da autoestima e da autoconfiança; a maior capacidade de atenção, de escuta e de compreensão; e a melhoria dos resultados académicos (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2019).

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden, s. d., como citado em Lopes & Silva, 2022, p. 2). Na metodologia ativa da AC, as crianças encontram-se organizadas em pequenos grupos de, preferencialmente, quatro elementos, nos quais assumem diferentes papéis – porta-voz, comunica as ideias e os conhecimentos do grupo; secretário/a, organiza o trabalho e regista as ideias e os conhecimentos do grupo; guardião/ã do tempo, contabiliza o tempo e certifica-se de que o trabalho é terminado dentro do tempo; guardião/ã do silêncio, controla o nível de barulho; facilitador/a, orienta a execução do trabalho do grupo –, considerando as características da AC: a interdependência positiva (de identidade, de papéis, de objetivos, de tarefas, de recursos e de recompensas) – “o coração da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2022, p. 20) – em que cada um/a só é bem-sucedido/a se o grupo for bem-sucedido; a interação face a face, promotora do estabelecimento de relações interpessoais, do trabalho cooperativo e do sucesso de todos/as; a responsabilidade individual e de grupo, que exige ao grupo a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e, concomitantemente, a cada elemento do grupo a responsabilidade de contribuir, de forma efetiva, para o sucesso de todos/as; as relações interpessoais, promotoras do desenvolvimento de competências sociais, como respeitar a tomada de vez, escutar ativamente, cooperar com o/a outro/a, partilhar os materiais e resolver os conflitos; e a avaliação do grupo, que implica a reflexão constante sobre o trabalho realizado pelo grupo (cf. Figura 2). Por seu turno, os/as docentes recorrem a um conjunto de métodos de AC – “Aprendendo Juntos” (Johnson & Johnson, 1975), “Folha Giratória” (Kagan, 1994), “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1995), “Pensar – Formar Pares – Partilhar” (Lyman, 1987), “Roleta” (Kagan, 1994), “Mistura e Combina” (Kagan, 1993), “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) e “Verdade ou Mentira” (Kagan, 1994) – que contribuem, significativamente, para o processo educativo de todas e de cada uma das crianças (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2019).

## Figura 2

### Características da AC



Nota. Adaptado de Lopes e Silva, 2022.

Enquanto “metodologia que resulta da necessidade de articular de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com (...) diferentes experiências, aptidões, saberes” (Leite et al., 2001, p. 75), a Aprendizagem por Projetos (AP) representa uma metodologia ativa em que as crianças trabalham autónoma e/ou cooperativamente na construção do conhecimento. Emergente do interesse das crianças e, consecutivamente, de uma questão-problema, o projeto pressupõe a “[mobilização das] competências desenvolvidas no contexto dos conteúdos das [áreas do saber] do plano curricular para [resolver] problemas, para [estudar] e para [compreender] fenómenos do mundo que os rodeiam, elaborando produtos concretos – relatórios, ensaios, portfolios, produtos digitais” (Pacheco et al., 2018, p. 2). Deste modo, a AP proporciona a “construção de um espaço de aprendizagem que engloba percursos individuais e de grupo, sempre na procura de um saber específico que permita uma ampla discussão, em que o docente é fundamental na organização de situações de aprendizagem” (Pacheco et al., 2018, p. 1).

No que se refere às TIC, e considerando que as tecnologias não só exercem uma forte atração sobre as crianças, como também desempenham um papel preponderante na sua vida diária, revela-se essencial que estas, desde cedo, sejam motivadas a refletir criticamente acerca das mesmas, no sentido de compreenderem as suas potencialidades e os seus riscos e saberem defender-se deles. Neste sentido, a presença das TIC nos currículos do 1.º CEB e da EPE constitui uma “oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Direção-Geral da Educação, 2018),

p. 2), nomeadamente o desenvolvimento de atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, das competências de pesquisa e de análise de informação *online*, da capacidade de comunicação nos meios digitais e da criatividade (Direção-Geral da Educação, 2018; Silva et al., 2016). “As [TIC] são uma ferramenta (cognitiva) [da criança], porque [a] ajudam sobretudo a pensar e a resolver problemas, mas também a criar e a expressar-se ou a interagir e colaborar com os outros. Um aprender «rico»” (Costa et al., 2012, p. 31).

Para terminar, e concebendo a docência no perfil duplo – EPE e 1.º CEB –, revela-se imprescindível refletir criticamente sobre a transição educativa não só da EPE para o 1.º CEB, como também do meio familiar ou da creche para a EPE e do 1.º CEB para o 2.º CEB. “As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Silva et al., 2016, p. 97). Woodhead e Moss (2007) referem que “para muitas crianças, as descontinuidades [na transição educativa] podem originar novas dificuldades” (p. 31). Por esse motivo, torna-se necessário apoiar as crianças nas transições, “[transmitindo-lhes] uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a [sentirem] confiança nas suas capacidades” (Silva et al., 2016, p. 97), numa perspetiva de continuidade educativa.

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

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 176/2012 (2012), o ensino português é universal, obrigatório e gratuito para as crianças e os/as jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, notabilizando-se que “o cumprimento da escolaridade de 12 anos [se torna] relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses” (p. 4068). Neste sentido, o ensino português encontra-se estruturado em Ensino Básico e Ensino Secundário, pelo que o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais, nomeadamente o 1.º CEB de 4 anos, o 2.º CEB de 2 anos e o 3.º CEB de 3 anos, enquanto o Ensino Secundário é constituído por cursos orientados para a vida ativa e o prosseguimento de estudos, os quais

dispõem de uma duração de 3 anos (Lei n.º 46/86, 1986). Deste modo, o 1.º CEB refere-se aos primeiros 4 anos de escolaridade obrigatória, e o seu ensino caracteriza-se por ser “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070), almejando “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

Considerando que a *LBSE* (1986) prioriza a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo, constata-se que tais objetivos não se encontram plenamente atingidos, na medida em que nem todos/as os/as alunos/as veem garantido o seu direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, perante a evolução da sociedade, o avanço tecnológico e a globalização, revela-se imprescindível que a escola prepare os/as alunos/as “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). Em virtude da necessidade de potenciar o desenvolvimento de competências que permitam, aos/às alunos/as, “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928), defere-se o *PASEO* que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências em que se sustenta o desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

No âmbito da promoção de aprendizagens significativas para todos/as os/as alunos/as e do desenvolvimento de competências de nível elevado, é conferido às escolas e aos/às professores/as uma maior autonomia e flexibilidade curricular que contribui para a interdisciplinaridade; o exercício de uma cidadania ativa e de uma participação democrática em contextos de partilha, colaboração e confronto de ideias; o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima e do bem-estar; a dinamização do trabalho de projeto e de experiências educativas de comunicação e expressão; e a diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação que proporcionem não

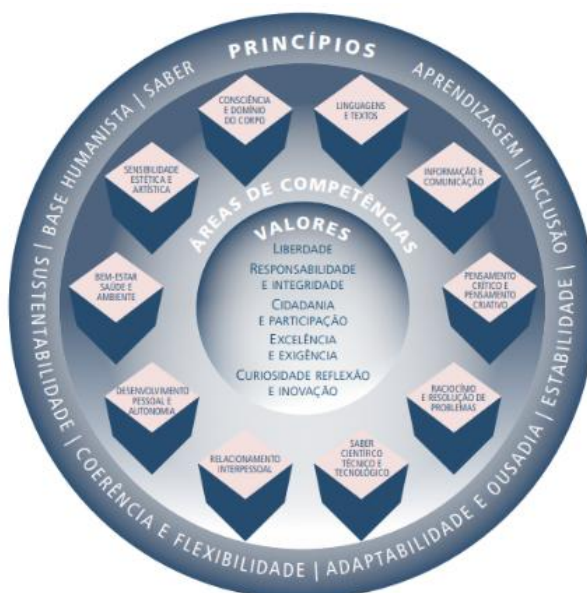
só um maior conhecimento do trabalho realizado, como também um maior acompanhamento aos/às alunos/as (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Para a consecução de tais propósitos, torna-se imperativa a presença de documentos curriculares que orientem a ação educativa – as *AE* e o *PASEO*. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 (2018), as *AE* representam “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (p. 311521994). Neste sentido, as *AE* estabelecem, para cada componente do currículo, um conjunto de objetivos de aprendizagem em estreita articulação com ações estratégicas de ensino orientadas para o *PASEO*, numa perspetiva de desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), o *PASEO* constitui o documento de referência que “define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista” (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, p. 241), assente em literacias múltiplas, nomeadamente “a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 19). O *PASEO* encontra-se estruturado em princípios, valores e áreas de competências (cf. Figura 3) e assume uma natureza abrangente, transversal e recursiva, fundamentada no respeito pelo carácter inclusivo e multifacetado da escola e no pressuposto de que cada componente do currículo contribui para o desenvolvimento das áreas de competências do *PASEO*, concorrendo para a recursividade do documento. Evidencia-se, de igual modo, que o *PASEO* aponta para uma educação escolar centrada na formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5), proporcionando aos/às alunos/as a mobilização de “valores e competências que lhes [permitam] intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

**Figura 3**

*Esquema concetual do PASEO*



*Nota.* De Martins et al., 2017, p. 12.

Neste sentido, releva-se a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)* enquanto documento de referência que “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (Monteiro et al., 2017, p. 1), de modo que, no futuro, sejam adultos/as com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de uma cidadania democrática. Em vista disso, a *ENEC* tem como propósito que os/as alunos/as adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes: “valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 209561446).

Para além dos documentos curriculares *AE* e *PASEO*, a prática educativa deve ser orientada considerando a matriz curricular-base, que compreende as componentes do currículo e a respetiva carga horária semanal. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a matriz curricular-base encontra-se estruturada nos seguintes termos: Português – 7 horas; Matemática – 7 horas; Estudo do Meio – 3 horas; Educação Artística e Educação Física – 5

horas; Apoio ao Estudo e Oferta Complementar – 3 horas nos 1.º e 2.º anos e 1 hora nos 3.º e 4.º anos; Inglês (lecionado a partir do 3.º ano) – 2 horas; e Educação Moral e Religiosa (de oferta obrigatória e de frequência facultativa) – 1 hora. Enfatiza-se, de igual modo, que Cidadania e Desenvolvimento e TIC constituem “áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2940) (cf. Figura 4).

#### Figura 4

Matriz curricular-base do 1.º CEB

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

Nota. De Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2940.

Na perspetiva de Roldão (1999), entende-se por currículo “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p. 47), compreendendo, de maneira geral e integradora, o conjunto de ações educativas que constituem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para os/as alunos/as (Zabalza, 1992a). Por esse motivo, a conceção atual de currículo contraria a sua conceção formal de “conjunto de disciplinas ou grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas, (...) conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objetivos de aprendizagem, (...) conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno sob a tutela da escola” (Pacheco, 1999, p. 15).

Considerando a necessidade de “assegurar que todos aprendam mais e melhor” (Roldão, 1999, p. 50), revela-se imprescindível “que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de

tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1998, como citado em Roldão, 1999, p. 50). Em vista disso, os/as professores/as devem adaptar e/ou reconstruir o currículo, de modo a adequarem-no a todos/as e a cada um/a dos/as alunos/as (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Roldão, 1999; Zabalza, 1992b), “adequação de que dependem largamente os seus modos particulares de aprender” (Roldão, 1999, p. 53). Em conformidade com Zabalza (1992), como citado em Roldão (1999), “trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standard, definidos a nível geral para todo o país” (p. 53). Fundamentada na equidade e na inclusão, esta conceção de currículo concorre para o sucesso educativo de todos/as os/as alunos/as (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Freitas, 2001; Roldão, 1999), ao reconhecer que “cada aluno é único, com uma estrutura de personalidade única” (Freitas, 2001, p. 12).

Neste sentido, e considerando que o currículo do Ensino Básico, consagrado no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931), revela-se essencial que seja conferido às escolas e aos/as professores/as uma maior autonomia e flexibilidade curricular, numa perspetiva de promoção não só do exercício efetivo de autonomia e da gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, como também de uma prática educativa integrada e integradora (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), promotora “da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 13).

*A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. (Martins et al., 2017, p. 32)*

“Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2936), a avaliação orienta o percurso escolar dos/as alunos/as e certifica quer os conhecimentos construídos, quer as capacidades e as atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no PASEO. Por esse motivo, “avaliar é uma prática e uma construção social” (Fernandes, 2021c, p. 17) que concorre para a melhoria do processo de

ensino-aprendizagem, integrando as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Rosales, 1992).

Em relação à avaliação formativa, esta “assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937). Tal modalidade de avaliação é “parte integrante do processo educativo” (Landsheere, 1979, como citado em Abrecht, 1994, p. 33), constituindo um dos pilares da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, na medida em que sustenta a definição de novas estratégias de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Evidencia-se que a avaliação formativa concede informação privilegiada, de qualidade e em tempo útil, proporcionando aos/às alunos/as a compreensão “[do] que têm de aprender (...); [da] situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; [dos] esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares” (Fernandes, 2021a, p. 79). Em vista disso, Fernandes (2021a) menciona que:

*A avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É através da avaliação formativa que os professores recolhem informações para proporcionar feedback aos seus alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores. (p. 80)*

Contrariamente, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937). Esta modalidade de avaliação integra a avaliação interna das aprendizagens, na qual a avaliação sumativa é aplicada no final de cada período letivo, motivando, no fim do ano letivo, a tomada de decisão referente à transição e à aprovação dos/as alunos/as para o ano e/ou o ciclo de escolaridade subsequente/s. Em complemento da avaliação interna, a avaliação externa das aprendizagens é da responsabilidade dos serviços ou dos organismos da área governativa da Educação, compreendendo, no âmbito do 1.º CEB, a realização de provas de aferição (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Fernandes, 2021b). Neste sentido, Fernandes (2021b) infere que:

*A avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. (p. 131)*

Para terminar, e considerando a imprescindibilidade da escola e, conseqüentemente, dos/as professores/as do 1.º CEB para a “construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13), revela-se essencial que “o [professor incorpore] a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática educativa, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5571). Deste modo, ser professor/a é uma profissão nobre, uma profissão de excelência que exige que os/as seus/suas profissionais disponham não só de compromisso e dedicação, como também de gosto e prazer pelo que fazem.

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

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670) e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória, notabilizando-se, de igual modo, o seu carácter facultativo. Em conformidade com o artigo 10.º da Lei n.º 5/97 (1997), a EPE pretende: promover o desenvolvimento holístico de todas e de cada uma das crianças, com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; favorecer a progressiva consciência do papel da criança enquanto membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso da aprendizagem; desenvolver a expressão e a comunicação, mediante a utilização de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança um ambiente securizante; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e/ou precocidades, no sentido de proporcionar a orientação e o encaminhamento da criança; incentivar o

envolvimento e a participação das famílias no processo educativo; e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Neste sentido, reconhece-se que:

*Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. Por este motivo, encaramos a educação como um contínuo. (Preâmbulo de João Costa em Silva et al., 2016, p. 4)*

Enquanto documento de referência que sustenta a construção e a gestão do currículo no jardim de infância e, concomitantemente, orienta a prática educativa do/a educador/a de infância, as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 13). Em vista disso, as OCEPE contemplam três secções: o “Enquadramento Geral”, as “Áreas de Conteúdo” e a “Continuidade Educativa e Transições” (Silva et al., 2016).

No que se refere ao “Enquadramento Geral”, este inclui os tópicos “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, “Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo” e “Organização do ambiente educativo”. Constituindo uma base comum para o desenvolvimento da prática educativa em creche e em jardim de infância, os “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” refletem uma perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, enfatizando a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar se encontram intimamente interligados. Enunciam-se os fundamentos e princípios educativos da pedagogia para a infância: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis – as relações e as interações que a criança estabelece com os/as adultos/as e outras crianças e as experiências proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem, de forma significativa, para o seu desenvolvimento –, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, pelo que o/a educador/a de infância deve partir das suas experiências e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens –, a exigência de resposta a todas as crianças – todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas características, os seus interesses e as suas necessidades sejam reconhecidos e

respeitados – e a construção articulada do saber – o desenvolvimento e a aprendizagem da criança processam-se de forma holística – (Silva et al., 2016) (cf. Figura 5).

Em seguimento, a “Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo” pressupõe que a ação educativa do/a educador/a de infância seja intencional, o que implica uma reflexão sobre as conceções e os valores subjacentes à sua prática educativa. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar –, apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permite ao/à educador/a de infância tomar decisões referentes à sua prática educativa e, consecutivamente, adequá-la às características de todas e de cada uma das crianças e do contexto social. Evidencia-se que o desenvolvimento de tal processo, com a participação dos/as intervenientes do processo educativo (crianças, outros/as profissionais e pais/famílias), integra formas de comunicação e estratégias não só promotoras do envolvimento dos/as vários/as intervenientes, como também favorecedoras da articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Silva et al., 2016) (cf. Figura 5).

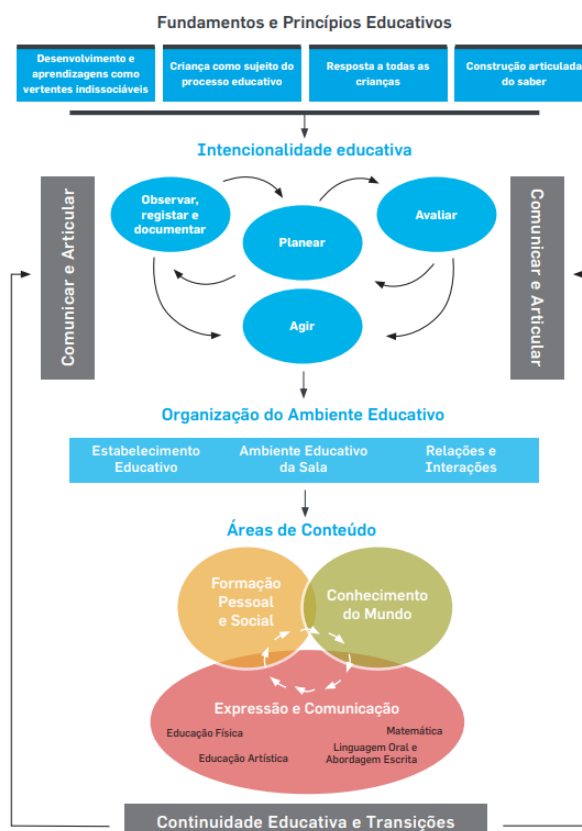
Considerando “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5), a “Organização do ambiente educativo” compreende quer a organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas e do ambiente educativo da sala de atividades, numa perspetiva sistémica e ecológica, quer as relações e as interações que se estabelecem entre os/as vários/as intervenientes do processo educativo (Silva et al., 2016) (cf. Figura 5).

Continuadamente, as “Áreas de Conteúdo” explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (e respetivos Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016). Enquanto área transversal, a Área de Formação Pessoal e Social encontra-se inerente a toda a prática educativa desenvolvida no jardim de infância, “[incidindo] no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6) (cf. Figura 5).

Por seu turno, a Área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica “que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6), compreendendo o Domínio da Educação Física – abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que se espera que as crianças tomem consciência do seu corpo, na relação com os/as outros/as e com os espaços e os materiais –, o Domínio da Educação Artística – mobilização das várias manifestações artísticas (Artes Visuais, Jogo Dramático – Teatro, Música e Dança) para promover a expressão, a comunicação, a representação e a compreensão do mundo –, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – desenvolvimento da linguagem oral e da emergência da linguagem escrita, mediante o contacto e o uso da leitura e da escrita em situações do quotidiano das crianças – e o Domínio da Matemática – acesso à linguagem matemática e construção de conceitos matemáticos e de relações entre os mesmos, essenciais para que as crianças deem sentido, conheçam e representem o mundo (Silva et al., 2016) (cf. Figura 5).

**Figura 5**

*Organização das OCEPE*



*Nota.* De Silva et al., 2016, p. 7.

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo, esta “é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6) (cf. Figura 5). Em vista disso, “consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31), e que concorrem para o desenvolvimento de atitudes positivas face às aprendizagens e a criação de disposições favoráveis para continuar a aprender. Enfatiza-se que as áreas de conteúdo “são (...) referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al., 2016, p. 31), pelo que a sua abordagem pressupõe quer o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, quer a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

*A perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. (Silva et al., 2016, p. 31)*

Em conformidade com Silva e Sarmiento (2017), o brincar é a forma de a criança explorar, conhecer, compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, constituindo “a atividade mais pura, mais espiritual do homem, neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (Vygotsky, s. d., como citado em Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49). Deste modo, “[o] brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Esta perspetiva de continuidade entre o brincar e o aprender sustenta-se num dos fundamentos e princípios educativos da pedagogia para a infância – o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – e garante o “direito de a criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17), como previsto na *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (1989/1990):

*Artigo 12.º - Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (...) Artigo 13.º - A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (p. 13)*

Reconhecendo que “o percurso das crianças na educação pré-escolar [se situa] entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 97), a última secção incide na “Continuidade Educativa e Transições” (cf. Figura 5). “As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Silva et al., 2016, p. 97). Neste sentido, as crianças em idade pré-escolar defrontam-se quer com transições horizontais, quer com transições verticais. As transições horizontais encontram-se presentes na vida quotidiana das crianças e ocorrem entre o ambiente familiar e o contexto educativo e, inclusive, entre o ambiente educativo da sala de atividades e as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Já as transições verticais caracterizam-se por ser socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, em que a idade das crianças origina a sua passagem para uma nova etapa, um novo nível educativo e, por vezes, uma nova instituição educativa (Silva et al., 2016). Em vista disso, revela-se necessário apoiar as crianças nestas transições, “sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Silva et al., 2016, p. 97), numa perspetiva de “passagem natural, não disruptiva, dos modos de aprender e desenvolver” (Ribeiro et al., 2018, p. 331).

Evidencia-se que as *OCEPE* defendem que “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Preâmbulo de João Costa em Silva et al., 2016, p. 4), notabilizando o papel preponderante do alinhamento do documento com os momentos educativos anteriores e posteriores – a creche e a escolaridade obrigatória –, pois “só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Preâmbulo de João Costa em Silva et al., 2016, p. 4).

Complementarmente, a prática educativa do/a educador/a de infância deve ser orientada considerando o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* – documento de referência da Educação para o Desenvolvimento, domínio da educação para a cidadania, que visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades, num contexto de interdependência e globalização, promovendo o direito e o dever de todos/as participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável (Torres et al., 2016) –, o *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos* – documento de referência da Educação Financeira, domínio da educação para a cidadania, que almeja não só elevar o nível de conhecimentos financeiros da população, como também promover a adoção de comportamentos financeiros adequados (Dias et al., 2013) – e a brochura *A Educação Física na Educação Pré-Escolar* – documento orientador que pretende quer aprofundar o conhecimento do domínio da Educação Física, quer proporcionar recursos educativos que enriqueçam os contextos de desenvolvimento e aprendizagem (Quitério et al., 2024). De igual modo, o/a educador/a de infância deve sustentar a sua ação educativa nas brochuras *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar* e *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*, as quais, como as próprias designações sugerem, se centram no planeamento e na avaliação do processo educativo e na participação e no envolvimento dos/as pais/famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respetivamente (Cardona et al., 2021; Mata & Pedro, 2021).

Enquanto “forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p. 15), a avaliação, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, em outros termos, para a classificação da aprendizagem. No entanto, “o caráter não obrigatório da educação pré-escolar, por si só, inviabiliza práticas classificatórias e hierarquizantes, ditadas pela certificação e pela seleção” (Cardona et al., 2021, p. 12). Em vista disso, a avaliação na EPE centra-se na documentação do processo educativo da criança e, concomitantemente, na descrição do desenvolvimento e aprendizagem da mesma, reconhecendo as suas formas de aprender e enaltecendo os seus progressos (Silva et al., 2016).

*A avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função*

*do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe). (Cardona et al., 2021, p. 15)*

Deste modo, a avaliação na EPE é concebida como uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem – uma avaliação formativa ou “formadora” –, promotora da construção participada de sentido e, conseqüentemente, do reinvestimento na ação educativa (Silva et al., 2016). Evidencia-se que esta perspectiva de avaliação, baseada na observação e na recolha de informações no contexto educativo, é também designada “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa” e “tem particular importância na educação pré-escolar, em que, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, é inseparável da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16).

Para terminar, a EPE constitui o nível educativo em que “as crianças (...) planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado” (Preâmbulo de João Costa em Silva et al., 2016, p. 4), numa perspectiva de desenvolvimento holístico de todas e de cada uma das crianças e da sua plena integração na sociedade enquanto seres autónomos, livres e solidários (Lei n.º 5/97, 1997). Como ser professor/a, ser educador/a de infância é uma profissão nobre, uma profissão de excelência, embora nem sempre seja reconhecida como tal. Neste sentido, releva-se que é na EPE que se “[proporcionam] (...) experiências e oportunidades de aprendizagem que [permitem] à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Silva et al., 2016, p. 97), criando condições para que a criança não só se desenvolva e aprenda, mas também continue a desenvolver-se e aprender ao longo da vida.

*Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (...) Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto. (Preâmbulo de João Costa em Silva et al., 2016, p. 4)*

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

O presente capítulo encontra-se estruturado em duas secções que se centram na caracterização da instituição cooperante, e seus contextos educativos de 1.º CEB e EPE, e na metodologia de I-A enquanto metodologia de investigação privilegiada. Neste sentido, releva-se que as informações subsequentes advêm da observação direta, naturalista e participante, da observação indireta por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e da recolha, leitura e análise documental.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES decorreu num estabelecimento de educação e de ensino pertencente à rede pública, localizado na Área Metropolitana do Porto. Num primeiro momento, e considerando que a instituição educativa se inseria num agrupamento de escolas, refere-se que o mesmo compreendia cinco unidades orgânicas – um jardim de infância, uma escola básica de 1.º CEB, dois estabelecimentos de educação e de ensino que reuniam a EPE e o 1.º CEB e uma escola básica de 2.º CEB e 3.º CEB (sede do agrupamento) –, as quais se situavam na mesma freguesia (Agrupamento de Escolas, 2022).

Em conformidade com o *Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)*, notabilizam-se os inúmeros princípios orientadores em que o documento de referência se estruturava, nomeadamente: o desenvolvimento da autonomia do agrupamento de escolas nos planos pedagógico, administrativo e financeiro; o envolvimento da comunidade próxima e alargada no processo educativo; a inovação como meio de garantir a melhoria das aprendizagens; a valorização do trabalho cooperativo, com vista à construção de comunidades de aprendizagem; a promoção da escola pública e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo; o desenvolvimento da humanização das escolas do agrupamento; o fomento de

uma educação inclusiva e equitativa; e o incentivo à dimensão ética da comunidade escolar. Neste sentido, o agrupamento de escolas orientava-se para o desenvolvimento holístico da criança, promovendo a formação de cidadãos/ãs autónomos/as, críticos/as e solidários/as, capazes de intervir num mundo em constante mudança (Agrupamento de Escolas, 2022).

Em vista disso, o sucesso das crianças constituía a principal missão do agrupamento de escolas, “numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória” (Gomes et al., 2017, como citado em Agrupamento de Escolas, 2022, p. 14). Esta missão sustentava-se na máxima “Integrar, Unir, Formar e Incluir”, pelo que o agrupamento de escolas se comprometia com a integração de realidades distintas, por forma a garantir a igualdade de oportunidades para todos/as; a união para finalidades comuns, agregando esforços e vontades da comunidade educativa; a formação para o desenvolvimento holístico da criança, consoante as suas potencialidades e os seus anseios; e a inclusão de todas e de cada uma das crianças (Agrupamento de Escolas, 2022).

Alicerçados em três áreas fundamentais – Qualidade, Integração e Cidadania –, os valores subjacentes ao *PEA* concorriam para a formação de cidadãos/ãs portadores/as não só dos valores estruturantes da sociedade, como também das competências necessárias ao seu desenvolvimento integral. Por esse motivo, as práticas pedagógicas, organizacionais e socializantes baseavam-se nos quatro pilares da Educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, numa perspetiva de promoção da responsabilidade partilhada, construção conjunta de percursos formativos e valorização do trabalho colaborativo (Agrupamento de Escolas, 2022).

Deste modo, o agrupamento de escolas priorizava a criação de ambientes educativos que potenciavam o envolvimento e a participação das crianças, o estudo e a pesquisa, a aprendizagem cooperativa, o currículo integrado e multitemático e a diferenciação pedagógica, com o propósito de reinventar a pedagogia e os contextos de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da Educação (Agrupamento de Escolas, 2022).

No que se refere ao estabelecimento de educação e de ensino, releva-se que o mesmo compreendia as valências educativas de EPE e 1.º CEB, dispondo, para além do edifício principal com três pisos, de um pavilhão polidesportivo e de um imenso espaço exterior. No primeiro piso da instituição educativa encontrava-se não só o pavilhão polidesportivo, composto por uma sala ampla no piso superior, um recinto com dimensões 20 x 40 metros e três balneários (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida), como também o recreio dos/as alunos/as do 1.º CEB, com acesso direto a um dos parques do município em que o estabelecimento de educação e de ensino se inseria. Em relação ao espaço exterior, reconhece-se que, embora a sua vastidão, este apresentava o piso cimentado e pouquíssimos jogos – somente o jogo da macaca e o jogo da glória –, carecendo quer de zonas verdes, quer de recursos educativos que proporcionassem a realização de atividades lúdicas e motoras.

No segundo piso da instituição educativa situava-se o *hall* de entrada do edifício: do lado direito encontravam-se a biblioteca e mediateca – espaço amplo com mesas, cadeiras, sofás e pufes onde as crianças podiam usufruir de uma imensa variedade de livros e outros documentos em diversos suportes –, a área de acesso reversado com o gabinete de psicologia e terapia, a enfermaria e o gabinete médico, os sanitários do pessoal docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida) e a sala dos/as professores/as que compreendia não só um conjunto de mesas, cadeiras e sofás, como também uma cozinha equipada com pequenos eletrodomésticos; do lado esquerdo encontravam-se o balcão de atendimento, a área de acesso reservado em que se estabelecia a secretaria, o gabinete de coordenação, a sala de reuniões, os vestiários e sanitários do pessoal não docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida) e a sala da associação de pais, o auditório, a cantina, a sala polivalente e a sala de acolhimento. Evidencia-se que a cantina, a sala polivalente e a sala de acolhimento se adaptavam à heterogeneidade de alturas das crianças, na medida em que se conceberam mesas e cadeiras mais baixas para as crianças da EPE e mais altas para os/as alunos/as do 1.º CEB.

Mais à frente, constatava-se a presença de uma rampa e de uma série de degraus que garantiam o acesso tanto ao parque infantil da EPE – equipado com escorregas, redes em corda, baloiços de mola individuais e coletivos e sobe-e-desce –, que se encontrava encerrado, à data, a aguardar intervenção técnica pela Câmara Municipal, como às salas de atividades da

EPE, às salas de aula do 1.º CEB e à escadaria do edifício. Neste sentido, releva-se que a EPE e o 1.º CEB compreendiam zonas independentes que não eram frequentadas pelas crianças do outro nível educativo; não obstante, e em virtude da necessidade de um espaço para um grupo de crianças da EPE, uma sala de aula foi transformada em sala de atividades.

A zona designada à EPE comportava seis salas de atividades, cabides para que as crianças pendurassem os seus pertences, três salas dedicadas às AAAF, os sanitários das crianças – cuidadosamente adequados à altura das mesmas – e do pessoal docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida), a arrecadação e a passagem de acesso ao recreio das crianças da EPE, o qual se situava defronte do parque do município, evidenciando um piso cimentado e uma carência de recursos educativos que proporcionassem a realização de atividades lúdicas e motoras. Por seu turno, o espaço dedicado ao 1.º CEB abrangia uma sala de atividades e quatro das 15 salas de aula, cacifos para que os/as alunos/as guardassem os seus bens, uma sala de apoio, os sanitários dos/as alunos/as e do pessoal docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida), a arrecadação e uma sala de Informática.

O terceiro piso da instituição educativa destinava-se exclusivamente aos/às alunos/as do 1.º CEB: no corredor do lado direito encontravam-se seis salas de aula, o arquivo, os sanitários dos/as alunos/as e do pessoal docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida), a arrecadação, uma sala de Ciências e uma sala de Música; no corredor do lado esquerdo situavam-se cinco salas de aula, uma sala de Ciências, os sanitários dos/as alunos/as e do pessoal docente (um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida), a arrecadação e a sala em que se sucediam as Atividades de Tempos Livres (ATL). O estabelecimento de educação e de ensino dispunha de elevador – quer no interior do edifício entre o recreio do 1.º CEB no primeiro piso e o terceiro piso, quer no exterior do edifício entre o pavilhão polidesportivo no primeiro piso e o terceiro piso –, de saídas de evacuação, de carretéis de incêndio armados e de extintores de incêndio devidamente sinalizados.

Para terminar, o horário de funcionamento da instituição educativa decorria das 07h30 às 19h30, compreendendo das 07h30 às 09h00 a Componente de Apoio à Família (CAF) e as AAAF; das 09h00 às 15h30 o período letivo assegurado pelo/a professor/a do 1.º CEB e pelo/a educador/a de infância; das 16h00 às 16h30 o tempo dedicado ao acompanhamento

à turma para os/as alunos/as do 1.º CEB e as AAAF; das 16h30 às 17h30 as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e as AAAF; e das 17h30 às 19h30 a CAF e as AAAF. Enquanto “atividades (...) de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (Portaria n.º 644-A/2015, 2015, p. 24284-(9)) que almejam “[a] promoção da igualdade de oportunidades, a redução das assimetrias sociais e o sucesso escolar” (Carta ao Diretor do AE, Presidente da CM/Junta de Freguesia, Presidente da Associação de Pais e Presidente da IPSS, 2017, p. 2), as AEC integravam a Oficina da Música – uma vez por semana –, a Academia de Atividade Física – duas vezes por semana – e o Laboratório de Criatividade – duas vezes por semana.

### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No âmbito do 1.º CEB, a PES decorreu numa turma multinível do 1.º e 3.º anos de escolaridade constituída por 21 alunos/as, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos, evidenciando-se a presença de uma aluna do 1.º ano de nacionalidade brasileira. Embora o grupo-turma não integrasse nenhuma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), reconheceu-se a existência de dois alunos – um aluno do 1.º ano e uma aluna do 3.º ano – com défice de atenção, os quais revelavam dificuldade na manutenção de níveis contínuos de atenção e de concentração. De igual modo, um outro aluno do 1.º ano demonstrava dificuldades não só ao nível da linguagem oral e motricidade orofacial, da motricidade fina e das habilidades cognitivas intimamente associadas ao pensamento abstrato e à resolução de problemas, como também em manter a atenção, em seguir instruções e em estabelecer interações adequadas com os/as colegas, o que originava conflitos que exigiam a intervenção de um/a adulto/a para a sua mediação. Esta criança encontrava-se diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), pelo que foram adotadas medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, garantindo o seu direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Enfatiza-se que o aluno beneficiava de acompanhamento semanal em Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, realizado em contexto escolar. Para terminar, o grupo-turma integrava uma aluna do 1.º ano com mutismo seletivo, uma condição psicológica – pouco reconhecida –

“[caracterizada] pela ausência total da fala em situações sociais específicas” (Junior et al., 2023, p. 159); não obstante, noutros contextos a comunicação verbal ocorre de forma natural, em virtude do estabelecimento de uma relação empática e de confiança entre os/as intervenientes (Junior et al., 2023).

Ainda no âmbito da organização do grupo-turma, releva-se que o mesmo era constituído por 16 alunos/as do 1.º ano e cinco alunos/as do 3.º ano, sendo esta convivência entre crianças de diferentes faixas etárias um elemento enriquecedor no seu processo de aprendizagem. Estes/as alunos/as eram interessados/as, empenhados/as e participativos/as no seu processo de ensino-aprendizagem, evidenciando um lado afável e acolhedor, promotor de uma interação positiva com o/a outro/a. Neste sentido, notabiliza-se a relação individualizada e de proximidade entre a professora e cada um/a dos/as alunos/as, a qual proporcionou a criação de um ambiente securizante, em que cada aluno/a se sentia escutado/a e valorizado/a. De igual modo, a professora estabelecia uma relação empática com os/as pais/famílias, a partir da comunicação constante, via *Google Classroom*, para a partilha de momentos educativos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as e do atendimento telefónico e/ou presencial para assuntos emergentes.

Em relação aos interesses do grupo-turma, enfatiza-se o entusiasmo dos/as alunos/as perante abordagens lúdico-expressivas estreitamente relacionadas com as componentes curriculares de Educação Artística e de Educação Física, bem como a motivação dos/as mesmos/as na realização de experiências educativas em contextos distintos do espaço formal de sala de aula. De modo contínuo, reconhece-se quer a carência de atitudes de partilha e entreatajuda, no âmbito dos/as alunos/as do 1.º ano, quer a resistência de determinados/as alunos/as em gerir as suas relações interpessoais e interações socioafetivas, na medida em que se revelava indispensável a intervenção de um/a adulto/a na mediação dos conflitos.

No que concerne aos projetos inerentes ao grupo-turma, enunciam-se o projeto “Coopera”, promotor do sucesso educativo através de práticas educativas inovadoras e inclusivas; o projeto “Palavras curtas”, instituído pela Casa da Imagem, que contemplou a criação artística de teatros de sombras; o projeto “Exploring Cultures Through AI: A Digital Journey Around the World” do *eTwinning*, que, como a própria designação sugere, almejou a exploração de

culturas a partir da inteligência artificial; o projeto musical “Som e sentido: uma jornada musical para a liberdade”, aprovado pela Direção-Geral das Artes, promotor do desenvolvimento do processo de criação musical por meio da participação de artistas musicais; “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem” que compreendeu a realização de experiências educativas intimamente relacionadas com as emoções, o *mindfulness*, o *yoga*, a expressão corporal e a ilustração e criatividade, numa perspetiva de envolvimento e participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as; e os projetos “Poetando” e “Teatrando”, promovidos pela biblioteca escolar, os quais motivaram as crianças não só para a leitura e/ou a declamação de textos poéticos e para a expressão dramática, como também para a apreciação e fruição de tais formas de Arte. Denota-se a presença proeminente da associação de pais e encarregados de educação da instituição educativa no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, na medida em que proporcionou a criação de momentos educativos que concorreram para o seu desenvolvimento integral.

Considerando que a organização do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala, refere-se que a sala de aula se encontrava em conformidade com o modelo pedagógico do MEM e a metodologia ativa da AC, pelo que o cenário pedagógico integrava quer áreas de apoio geral – o armário para armazenamento de materiais coletivos de desgaste, a bancada de ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo e os instrumentos de pilotagem – e áreas de apoio específico – o laboratório de Matemática, o laboratório de Ciências, o núcleo de documentação e informação (ou biblioteca) e a oficina de escrita e edição –, quer grupos cooperativos constituídos por três ou quatro alunos/as do 1.º ano e um/a aluno/a do 3.º ano, nos quais os/as alunos/as tinham à sua disposição o logótipo do grupo cooperativo, os crachás identificativos dos papéis de porta-voz, secretário/a, guardião/ã do tempo, guardião/ã do silêncio e facilitador/a, os “Copos Coloridos”<sup>2</sup> e a “Roleta”<sup>3</sup> (Kagan, 1994) (cf. Figura 6).

---

<sup>2</sup> Técnica de Avaliação Formativa (TAF) para a monitorização das aprendizagens (Lopes & Silva, 2020).

<sup>3</sup> Método de AC para a rotinização de procedimentos e a aquisição de estratégias de resolução de problemas (Moreira, 2019).

**Figura 6**

*Sala de aula do 1.º CEB*



Ainda no âmbito da organização do espaço e dos materiais, reconhece-se que a sala de aula dispunha de computador, colunas de som, projetor, quadro interativo, quadro branco, bancada de apoio com lavatório, estante e armários para arrumação e corda para a exposição dos trabalhos dos/as alunos/as. Nas paredes da sala de aula encontravam-se não só os recursos pedagógicos que orientavam os/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem – o calendário do mês, o alfabeto com as letras impressas e cursivas, nas formas minúscula e maiúscula, os numerais e o planisfério –, como também os instrumentos de pilotagem – a “Agenda Semanal”, o “Plano do Dia”, o “Quadro dos Presidentes do Conselho”, o “Quadro de Registo das Tarefas de Manutenção”, a “Lista de Parcerias” e o “Mapa de Projetos”, no âmbito do planeamento das ações; o “Mapa de Registo dos Textos Produzidos” e o “Mapa de Registo dos Ficheiros”, na perspetiva da avaliação reguladora do desenvolvimento curricular; e o “Diário de Turma”, no contexto da avaliação do processo de socialização democrática (Mendes & Cunha, 2014). Em relação aos materiais dos/as alunos/as, estes encontravam-se organizados tanto no mobiliário da sala de aula, como nas caixas de arrumação, em que se acomodavam os manuais escolares, os cadernos e os materiais de escrita, desenho e pintura (cf. Figura 6).

No que se refere à organização do tempo, o período letivo da manhã iniciava-se com as dinâmicas educativas “Semáforo das emoções” e “Plano do Dia”, prosseguindo com a realização de uma experiência educativa no contexto de “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem” e/ou o Tempo das Comunicações, o Trabalho Curricular em Interlocução

Coletiva e o Tempo de Estudo Autônomo, enquanto o período letivo da tarde se centrava no Trabalho Curricular em Interlocação Coletiva. Neste sentido, refere-se que na segunda-feira de manhã ocorria a Reunião de Conselho de Cooperação Educativa, sucedendo-se o trabalho curricular de Português; a segunda-feira à tarde era dedicada à componente curricular de Estudo do Meio; a terça-feira de manhã destinava-se ao trabalho curricular de Matemática; na terça-feira à tarde procedia-se à realização de uma experiência educativa de Educação Artística; a quarta-feira de manhã era dedicada à componente curricular de Matemática; a quarta-feira à tarde destinava-se ao trabalho curricular de Estudo do Meio; a quinta-feira de manhã era dedicada à componente curricular de Português; na quinta-feira à tarde procedia-se à realização de uma experiência educativa de Programação e Robótica; a sexta-feira de manhã destinava-se ao trabalho curricular de Português e à sessão de Educação Física; e na sexta-feira à tarde ocorria a Reunião de Conselho de Cooperação Educativa. Para terminar, releva-se que o período letivo compreendia entre as 10h30 e as 11h00 o intervalo da manhã; entre as 11h00 e as 11h30 o lanche da manhã; entre as 13h00 e as 14h30 o almoço; e entre as 15h20 e as 15h30 o lanche da tarde.

### **2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Enquanto “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5), o ambiente educativo na EPE constitui o suporte do desenvolvimento curricular, na medida em que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo, “a organização do grupo, do espaço, [dos materiais] e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., 2016, p. 24).

No que se refere à organização do grupo, enfatiza-se que “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e

adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24), constituindo a base do processo educativo. No âmbito da PES, o grupo era constituído por 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Neste contexto, reconhece-se a presença de três crianças de nacionalidade brasileira, duas crianças de cidadania guineense e uma criança de nacionalidade paquistanesa. “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros (...). Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças” (Silva et al., 2016, p. 60). Perante tal circunstância, e independentemente do domínio do português oral das crianças no momento da entrada na EPE, é exetável que as suas capacidades de compreensão e de produção linguística sejam progressivamente alargadas, através das interações com as outras crianças e com os/as adultos/as, concorrendo para um maior domínio da linguagem oral (Silva et al., 2016).

Silva et al. (2016) mencionam que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 24). Esta heterogeneidade não se restringe somente às faixas etárias e às origens culturais das crianças, manifestando-se, de igual modo, nos seus interesses, nas suas necessidades, nas suas dificuldades e, inclusive, nos seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, evidencia-se que o grupo integrava quatro crianças com NAS, nomeadamente uma criança que nasceu prematura, com restrição de crescimento fetal grave, fácies típica e microcefalia – beneficiadora de acompanhamento semanal em Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, realizado em contexto escolar –, outra criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e dois gémeos dizigóticos com atraso do desenvolvimento psicomotor. Em vista disso, e conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), revelou-se necessário “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de [todas] e de cada [uma das crianças], através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

Em relação aos interesses do grupo de crianças, enfatiza-se a sua motivação perante abordagens lúdico-expressivas intimamente relacionadas com os domínios da Educação Artística e da Educação Física, bem como o seu entusiasmo na realização de experiências educativas em contextos distintos do espaço formal de sala de atividades. Evidencia-se, igualmente, a preferência das crianças pelo desenho e pela pintura, pela modelagem com

plasticina, pelos *puzzles*, pelos jogos educativos no computador e pelo brincar ao “faz de conta”. De modo contínuo, reconhece-se quer a carência de atitudes de partilha, cooperação e respeito pelo/a outro/a, quer a resistência de determinadas crianças em gerir as suas relações interpessoais e interações socioafetivas, na medida em que se revelava indispensável a intervenção de um/a adulto/a na mediação dos conflitos.

Ainda no âmbito da organização do grupo, notabiliza-se a relação individualizada e de proximidade entre a educadora de infância e cada uma das crianças, “facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p. 24), que permitiu não só prestar atenção ao bem-estar emocional e físico de todas e de cada uma das crianças, como também dar resposta às suas solicitações, criando um ambiente securizante em que cada uma se sentia bem. De igual modo, a educadora de infância estabelecia uma relação empática com os/as pais/famílias, a partir da comunicação constante, via *WhatsApp*, para a partilha de registos fotográficos referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças e do atendimento telefónico e/ou presencial para assuntos emergentes.

No que concerne aos projetos inerentes ao grupo de crianças, enunciam-se os projetos do departamento da EPE “Ilhas de Plástico” e “Cidade dos Sonhos”; o projeto “Leitura em Vai e Vem” do Plano Nacional de Leitura; a “Leiamos” – plataforma digital de promoção do sucesso na aprendizagem da leitura; o projeto musical “Som e sentido: uma jornada musical para a liberdade”, aprovado pela Direção-Geral das Artes, promotor do desenvolvimento do processo de criação musical por meio da participação de artistas musicais; “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem” que, à semelhança do 1.º CEB, compreendeu a realização de experiências educativas estreitamente relacionadas com o *yoga* e a expressão musical, numa perspetiva de envolvimento e participação da comunidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; e o projeto “Enhance self-regulation skills in early years. Design Teaching material and activities” do *eTwinning*, implementado pelas educadoras estagiárias, que almejou o desenvolvimento das habilidades de autorregulação em crianças nos primeiros anos de vida. Denota-se a presença proeminente da associação de pais e encarregados de educação da instituição educativa no processo de desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, na medida em que proporcionou a criação de momentos educativos que concorreram para o seu desenvolvimento integral.

Concebendo “a organização do espaço da sala [enquanto] expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26), refere-se que a sala de atividades se encontrava em conformidade com o modelo pedagógico do MEM, pelo que o cenário pedagógico organizado pela educadora de infância, no início do ano letivo, foi sendo modificado, procurando ir ao encontro das necessidades e da evolução do grupo de crianças. “Vigotsky refere a importância do contexto da sala onde a criança aprende, sustentando que ele contém competências que a criança pede emprestadas” (Cruz et al., 2015, p. 36). Em relação às áreas da sala de atividades, notabiliza-se que a sua organização “deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade aos materiais [e] garantindo autonomia às crianças” (Cruz et al., 2015, p. 36), evidenciando-se o faz de conta, o ateliê de artes plásticas, o laboratório de Matemática, o laboratório de Ciências, a biblioteca, o escritório e a área polivalente (Cruz et al., 2015; Silva et al., 2016) (cf. Figura 7).

Na área do faz de conta, as crianças (re)criavam situações do quotidiano em diferentes cenários, recorrendo a um mobiliário versátil e polivalente (e. g., módulos, espelho, colchão, fantocheiro e expositor), a adereços e a utensílios diversificados (e. g., cabeleiras, vestuário, calçado e acessórios), no sentido de desenvolverem as suas capacidades comunicativas e expressivas. No ateliê de artes plásticas, que integrava as atividades de desenho, pintura, modelagem, tapeçaria, construção e colagem (fábrica), encontravam-se à disposição das crianças vários materiais de desenho e pintura (e. g., folhas de diferentes espessuras, tamanhos e/ou cores, lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, marcadores de acetato, pincéis, aguarelas, guaches e rolos de espuma), materiais de modelagem (e. g., plasticinas de diferentes cores, moldes e rolos de massa), materiais para tapeçaria (e. g., fios e contas), materiais reutilizáveis (e. g., caixas de cartão, embalagens de plástico, rolos de papel, latas de metal e rolhas de cortiça) e outros materiais, os quais proporcionaram inúmeras aprendizagens e incentivaram a imaginação e a criatividade, contribuindo, de igual modo, para a consciência ecológica (Cruz et al., 2015; Silva et al., 2016) (cf. Figura 7).

Em relação aos laboratórios de Matemática e Ciências, e reconhecendo “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 26), constatou-se a carência de materiais diversos e desafiadores, visto que as crianças recorriam somente ao laboratório de Matemática para brincar com os legos e os blocos magnéticos. No laboratório de Matemática encontravam-se disponíveis materiais manipuláveis como os blocos lógicos, o geoplano, o ábaco, os *puzzles*, o dominó, os legos e os blocos magnéticos; por seu turno, no laboratório de Ciências eram providenciados o planisfério, o globo terrestre, a balança, a lupa e determinados materiais naturais (Cruz et al., 2015; Silva et al., 2016) (cf. Figura 7).

A biblioteca caracterizava-se como “um espaço aconchegante e bem iluminado” (Cruz et al., 2015, p. 40), sendo os livros dispostos numa estante, com as capas visíveis. Neste sentido, releva-se que alguns dos livros já se encontravam na sala de atividades e outros foram adquiridos pela educadora de infância e/ou doados pelos/as pais/famílias. De modo contíguo à biblioteca, encontrava-se o escritório com canetas, folhas de tipos diversos, letras móveis, computador, rato e colunas de som, constituindo dois espaços que se complementavam. “A área polivalente é um espaço fulcral no modelo pedagógico do MEM. É neste espaço que têm lugar [não só] os encontros do grande grupo, nomeadamente o acolhimento, as comunicações, os balanços diários e as reuniões de conselho” (Cruz et al., 2015, p. 40), como também o desenvolvimento de experiências educativas e de atividades de escolha autónoma. Em vista disso, a área polivalente era constituída por um conjunto de mesas e cadeiras em número suficiente para receber todos os elementos que integravam a equipa educativa (Cruz et al., 2015; Silva et al., 2016) (cf. Figura 7).

### **Figura 7**

*Sala de atividades da EPE*



Ainda no âmbito da organização do espaço e dos materiais, reconhece-se que a sala de atividades dispunha de computador, colunas de som, quadro branco, bancada de apoio com lavatório, estante e armários para arrumação. Nas paredes da sala de atividades encontravam-se quer os instrumentos de pilotagem – o “Mapa de Presenças”, a “Agenda Semanal”, o “Quadro do Tempo”, o “Mapa de Atividades”, o “Inventário”, o “Diário de Grupo” e o “Mapa das Tarefas” –, quer as atividades e os projetos desenvolvidos pelas crianças, constituindo um espaço de exposição e de comunicação (Cruz et al., 2015; Silva et al., 2016). Por seu turno, Silva et al. (2016) referem que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27), correspondendo a um local privilegiado para a realização de atividades pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de diferentes formas de contacto, de interação social e de exploração (Silva et al., 2016) (cf. Figura 7).

Considerando que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p. 27), na EPE existe “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva et al., 2016, p. 27). “O tempo é organizado fundamentalmente em dois momentos: manhã e tarde” (Cruz et al., 2015, p. 36), pelo que o período letivo da manhã se iniciava com o Acolhimento em Conselho, prosseguindo com o desenvolvimento de experiências educativas e/ou de atividades de escolha autónoma, enquanto o período letivo da tarde se centrava no Trabalho Curricular Comparticipado, monitorizado pelo instrumento de pilotagem “Agenda Semanal”, terminando com o Balanço do Dia em Conselho (Cruz et al., 2015). Neste sentido, refere-se que na segunda-feira de manhã ocorria a Reunião de Conselho de Cooperação Educativa e a entrega de livros à biblioteca escolar; na segunda-feira à tarde era a hora do conto; na terça-feira de manhã procedia-se, quinzenalmente, à realização de uma experiência educativa no contexto de “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem”; na terça-feira à tarde ocorria o desenvolvimento de uma atividade pedagógica intimamente relacionada com as Ciências; na quarta-feira à tarde procedia-se à realização de uma atividade pedagógica de Educação Artística; na quinta-feira de manhã ocorria a requisição de livros na biblioteca escolar; na quinta-feira à tarde era a sessão de Educação Física; na sexta-feira de manhã procedia-se à realização de uma experiência educativa de culinária; e na sexta-feira à

tarde ocorria a Reunião de Conselho de Cooperação Educativa. Para terminar, releva-se que o período letivo compreendia entre as 10h00 e as 10h30 a higiene pessoal e o lanche da manhã; entre as 10h30 e as 11h00 o intervalo da manhã; entre as 12h20 e as 12h30 a higiene pessoal; e entre as 12h30 e as 14h00 o almoço.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Como referido na introdução ao presente capítulo, a I-A constituiu a metodologia de investigação privilegiada no decurso da PES. A I-A emergiu nos anos 40 do século XX do pensamento e da ação de Kurt Lewin e representa “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 2005, p. 88). Em vista disso, a I-A caracteriza-se como um processo em espiral que articula, de forma integrada, uma sucessão continuada de ciclos, cada um formado pelas etapas de observação, planificação, ação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008), encontrando-se pressuposta uma indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que potencia “[não só] a autoformação dos seus participantes, [como também] a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora” (Ribeiro, 2020, pp. 36-37). Neste sentido, Caetano (2019) menciona que “o conhecimento ao serviço do bem” (p. 54) é a essência da metodologia de I-A.

“O [docente], para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 2015, p. 26). Partindo de tal premissa, e considerando a observação a primeira e necessária etapa da intervenção pedagógica fundamentada exigida no real, releva-se que a observação de contextos educativos representa um dos pilares da formação contínua de educadores/as de infância e professores/as, constituindo uma estratégia privilegiada que os/as torna mais conscientes da sua prática educativa e, concomitantemente, de si próprios/as (Estrela, 2015). Deste modo, a observação desempenhou um papel imprescindível ao longo da PES, na medida em que proporcionou a recolha de informações referentes aos contextos educativos

de 1.º CEB e EPE, contribuindo para a construção de práticas educativas sustentadoras dos interesses, das necessidades e das dificuldades de todas e de cada uma das crianças.

No que se refere às formas e aos meios de observação, a mestranda recorreu à observação direta, a qual, apoiada nos guiões de observação direta, permitiu a recolha de informações nos contextos educativos de 1.º CEB e EPE; à observação naturalista, a partir da observação do comportamento das crianças nas circunstâncias do quotidiano; e à observação participante, intervindo na vida dos respetivos grupos de crianças (Estrela, 2015). Resultante “[da] necessidade de se utilizarem outras técnicas, como complemento da informação recolhida por observação directa” (Estrela, 2015, p. 34), a mestranda recorreu à observação indireta por meio da realização de entrevistas semiestruturadas às orientadoras cooperantes e aos elementos dinamizadores de “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem”, o que exigiu a elaboração prévia de guiões de entrevista com questões amplas, às quais se pretendeu a obtenção de uma resposta.

Enquanto técnicas e instrumentos de recolha de dados, a mestranda mobilizou não só os guiões de observação direta e os guiões de entrevista semiestruturada, como também as notas de campo e o diário de formação. Em relação às notas de campo, estas constituem breves narrativas referentes a uma determinada prática e/ou um determinado tipo de conduta decorrente/s do quotidiano (Coutinho, 2015); por seu turno, o diário de formação é “[uma] descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (Bodgan & Biklen, 1994, como citado em Amado, 2017, p. 280) ou “um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período de tempo. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações” (Bolívar & Colaboradores, 2001, como citado em Amado, 2017, p. 280). Enfatizam-se, de igual modo, as gravações de áudio e de vídeo e os registos fotográficos na qualidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados privilegiados no decurso da PES. Estas técnicas e instrumentos de recolha de dados proporcionaram a documentação das vivências quotidianas da PES, contribuindo quer para a sua preservação, quer para a sua reflexão crítica, com vista à melhoria das práticas educativas.

Considerando que “intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 2015, p. 26), reconhece-se que o processo de observação se revelou imprescindível para a análise e a reflexão de várias dimensões do contexto educativo, concorrendo para a planificação da ação educativa, mediante a construção de grelhas de planificação e de guiões de pré-observação, e a intervenção pedagógica nos contextos educativos. Silva et al. (2016) mencionam que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (p. 9). Perante o direito das crianças a serem consultadas e ouvidas, a terem acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião e a tomarem decisões (*Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, 1989/1990), a mestranda procurou orientar a sua ação educativa pelas crianças, concebendo-as como o principal agente do seu desenvolvimento e aprendizagem e dando-lhes a oportunidade de serem escutadas e de participarem nas decisões referentes ao processo educativo, numa perspetiva de promoção do seu desenvolvimento holístico (Silva et al., 2016).

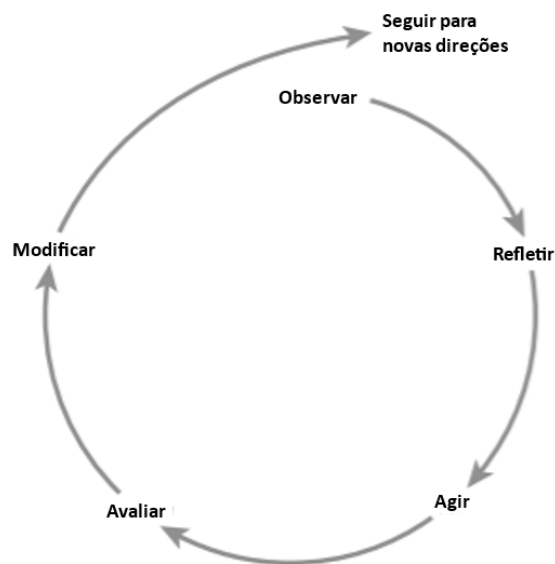
Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), “o [docente] incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática educativa, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (p. 5571). Indubitavelmente, a reflexão desempenhou um papel preponderante ao longo da PES, na medida em que proporcionou a avaliação do desenvolvimento profissional da mestranda e, consequentemente, a melhoria das suas práticas educativas. Como referem Ribeiro e Moreira (2007), “a reflexão [é um] compromisso moral e ético em direcção a práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente mais justas e mais paritárias” (p. 45). “Tão relevante como a formação científica e técnica (...), é o tipo de reflexão que cada profissional é capaz de produzir acerca das implicações, consequências, finalidades, sentidos e configurações que a (...) prática pode revestir” (Ribeiro, 2011, p. 27). Partindo de tais premissas, as narrativas colaborativas constituíram “uma reflexão partilhada sobre as experiências das práticas educativas e formativas, enquadrada por valores universais, e direccionada para a construção de discursos intersubjectivos sobre e para a prática docente”

(Ribeiro, 2011, p. 28), numa perspetiva de co construção de saberes e desenvolvimento da identidade profissional docente.

Deste modo, a metodologia de I-A proporcionou à mestranda “[a] busca sistemática de compreensão e melhoria das (...) práticas [educativas], através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhada” (Ribeiro, 2020, p. 37), contribuindo para o enriquecimento pessoal e profissional da mesma e, portanto, para a sua emancipação (cf. Figura 8).

### Figura 8

#### *Ciclo de Ação-Reflexão*



*Nota.* Adaptado de Coutinho et al., 2009.

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

Em virtude da imprescindibilidade da articulação entre os saberes científicos, pedagógicos e didáticos e os referenciais teóricos e legais para a construção de uma práxis pedagógica comprometida com os fundamentos e os princípios inerentes a cada valência educativa, espera-se que o/a docente planeie, aja e avalie a sua ação educativa, considerando a criança como centro do processo educativo. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se estruturado em duas secções que se centram na descrição e na análise das práticas educativas intimamente relacionadas com os projetos de intervenção desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE. Evidencia-se que a mestranda se comprometeu a respeitar o direito da criança a preservar a sua identidade (Bertram et al., 2024; *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, 1989/1990), pelo que os nomes que se seguem correspondem a nomes fictícios definidos pelas próprias crianças.

#### **3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: “O NOSSO AMIGO GAFANHOTO”**

A prática educativa no 1.º CEB sustentou-se no processo em espiral que integra as etapas de observação, planificação, ação e reflexão, almejando a transformação da ação educativa (Máximo-Esteves, 2008). Todo o processo foi desenvolvido em coadjuvação com o par pedagógico, os/as alunos/as, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, o que proporcionou inúmeros momentos de partilha de ideias e saberes e de reflexão conjunta, essenciais para a construção de práticas educativas com intencionalidade pedagógica, inovadoras e transformadoras. Enfatiza-se que, no decurso da PES, a díade privilegiou a promoção de aprendizagens significativas e globalizantes, pelo que a sua ação educativa “[implicou] a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que [visaram] a concretização [dessas] aprendizagens” (Martins et al., 2017, p. 32).

O período de observação e colaboração revelou-se imprescindível para a mestrandas observar e refletir acerca das várias dimensões do ambiente educativo, bem como iniciar a construção de relações positivas com todos/as os/as intervenientes. A observação direta, naturalista e participante e a observação indireta por meio da realização de uma entrevista semiestruturada à orientadora cooperante desempenharam um papel preponderante na recolha de informações referentes ao contexto educativo; não obstante, as incessantes conversas informais com a professora proporcionaram o reconhecimento de características individuais de cada aluno/a, aspeto fulcral no processo de diferenciação pedagógica.

A partir da última semana de outubro, o par pedagógico iniciou, em coadjuvação com a orientadora cooperante, a planificação de unidades de aprendizagem que concorreram para a promoção de aprendizagens significativas e globalizantes. “[Privilegiando] as dinâmicas de trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” (Portaria n.º 223-A/2018, 2018, p. 3790-(6)), os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) revelaram-se indispensáveis no processo de planificação das unidades de aprendizagem, contribuindo para a valorização do/a aluno/a como centro do processo de ensino-aprendizagem e a apropriação efetiva de conhecimentos, capacidades e atitudes (Cosme, 2018; Portaria n.º 223-A/2018, 2018). Evidencia-se que a operacionalização dos DAC “tem por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Portaria n.º 223-A/2018, 2018, p. 3790-(4)).

As planificações das unidades de aprendizagem encontravam-se estruturadas em objetivos de aprendizagem, ações estratégicas, recursos pedagógicos, princípios, valores e áreas de competências do *PASEO* e estratégias de avaliação formativa, notabilizando-se o seu carácter flexível e adaptável que enriqueceu todo o processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, a unidade de aprendizagem alvo de descrição e análise potenciou o desenvolvimento de experiências educativas contextualizadas e significativas, as quais conceberam o/a aluno/a como centro do processo de ensino-aprendizagem, com um papel ativo na construção do conhecimento (Palacios, 2004; Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005).

No que se refere à unidade de aprendizagem supramencionada, enfatiza-se que a mesma compreendeu o projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”, desenvolvido entre os

dias 6 e 9 de janeiro de 2025, o qual emergiu do interesse do grupo-turma pelos animais. Num primeiro momento, e considerando a imprescindibilidade do reconhecimento de áreas de interesse dos/as alunos/as, as professoras estagiárias procederam a um breve diálogo com os/as alunos/as referente a temáticas que o grupo-turma mostrasse curiosidade e desejo de aprender, relevando-se tanto o tema “Animais”, como as componentes curriculares de Educação Artística – Artes Visuais e Educação Artística – Música.

Em virtude da temática “Animais” já haver sido abordada e da necessidade de os/as alunos/as adquirirem novos conhecimentos, a díade optou por motivar o estudo de um único animal – o gafanhoto. Esta seleção deveu-se ao facto de o projeto de intervenção ter como ponto de partida o texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, intimamente relacionado com a canção *O gafanhoto Canhoto*, de Francisco Cardoso – explorada nas sessões teórico-práticas da UC Expressão Musical, integrada no plano de estudos do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica –, numa perspetiva de ir ao encontro dos interesses do grupo-turma. Embora o gafanhoto seja um animal encontrado com regularidade em jardins, campos agrícolas, áreas de pastagem e/ou terrenos florestais, determinados/as alunos/as não possuíam conhecimentos sobre o gafanhoto, confundindo-o com o grilo, pelo que se revelou um tema bastante pertinente.

Fundamentada na premissa “Como se caracteriza um gafanhoto?”, a unidade de aprendizagem teve como propósito a exploração do gafanhoto, mediante a atribuição aos/às alunos/as de um papel ativo na construção do conhecimento e a articulação de conteúdos de várias componentes do currículo – o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as TIC, a Educação Artística – Artes Visuais, a Educação Artística – Música, a Educação Física e a Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, releva-se o estabelecimento de objetivos de aprendizagem para cada uma das experiências educativas, as quais se orientaram para o desenvolvimento de múltiplas competências, “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) (cf. Figura 9).

## Figura 9

### Esquema concetual de competência



Nota. De Martins et al., 2017, p. 19.

Denota-se que a unidade de aprendizagem foi delineada pelo par pedagógico em coadjuvação com a orientadora cooperante e que, na implementação de “O nosso amigo gafanhoto”, as mestrandas pretenderam aprofundar as suas problemáticas alvo de investigação, nomeadamente “o impacto percebido da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as do 1.º CEB” e “o impacto percebido das relações de parceria no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de 1.º e 3.º anos de escolaridade”, numa perspetiva de “analisar os efeitos percebidos da aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as do 1.º CEB” e “compreender as perceções de crianças dos 1.º e 3.º anos de escolaridade e da respetiva professora titular da turma a respeito do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, baseado na prática de relações de parceria em grupos de trabalho cooperativos e heterogéneos”, respetivamente.

Posto isto, o projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto” iniciou-se no dia 6 de janeiro de 2025 – primeiro dia de aulas após a interrupção letiva do Natal –, pelo que as professoras estagiárias orientaram a ação educativa com base na ludicidade. Em seguimento da abertura do dia, do “Semáforo das emoções”, da Reunião do Conselho de Cooperação Educativa e do “Plano do Dia”, as professoras estagiárias procederam a uma breve abordagem de “O nosso amigo gafanhoto”, recorrendo a um *PowerPoint* didático, no qual se encontrava a personagem animada Gafanhoto Canhoto que acompanhou o grupo-turma ao longo do projeto. Enfatiza-se que a mobilização de tal recurso pedagógico não só despertou a curiosidade e o interesse dos/as alunos/as e, portanto, contribuiu para o envolvimento e a participação dos/as mesmos/as no processo de ensino-aprendizagem, como também esclareceu e desvendou determinadas ideias referentes a “O nosso amigo gafanhoto”.

Considerando a definição de um nome para o projeto de intervenção, cada grupo cooperativo estabeleceu entre dois e três nomes para o projeto de intervenção e, consecutivamente, os/as respetivos/as porta-vozes comunicaram as propostas de nome ao grupo-turma, o que motivou a realização de uma votação individual na plataforma digital *Mentimeter*, resultando na eleição democrática de “O nosso amigo gafanhoto”. Neste sentido, as TIC constituíram uma ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que permitiu a obtenção de resultados em tempo real, num processo de votação que promoveu a equidade e a democracia – valores essenciais “para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13).

Ainda no período letivo da manhã, os/as alunos/as procederam à construção coletiva de um mural referente ao projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto” (cf. Figura 10), cuja intencionalidade educativa se centrava na comunicação diária do percurso pedagógico e no incentivo ao envolvimento e à participação dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude da existência de um título para o mural do projeto de intervenção – “O nosso amigo gafanhoto” – e dos três percursos pedagógicos – dia 7 de janeiro de 2025, dia 8 de janeiro de 2025 e dia 9 de janeiro de 2025 –, os/as alunos/as prosseguiram com o desenho e a pintura de elementos-chave intimamente relacionados com “O nosso amigo gafanhoto”, recorrendo a papel A5, lápis de grafite, lápis de cor, lápis de cera e marcadores, numa perspetiva de “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica (...) [e] desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 1). No período letivo da tarde, os/as alunos/as recortaram e/ou colaram as suas criações plásticas no mural “O nosso amigo gafanhoto” e registaram o seu nome. Este recurso pedagógico revelou-se essencial no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, na medida em que não só proporcionou a documentação do projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”, como também valorizou as crianças e as suas produções, contribuindo para a sua autoestima e o seu bem-estar.

## Figura 10

### Construção do mural “O nosso amigo gafanhoto”



Concluída a construção do mural “O nosso amigo gafanhoto”, procedeu-se ao momento de avaliação formativa, no qual cada grupo cooperativo preencheu uma “Grelha de Heteroavaliação” – TAF autêntica que avalia os/as alunos/as com base em critérios ou parâmetros, ao invés de um resultado meramente numérico (Lopes & Silva, 2020) –, com o propósito de reconhecer o seu envolvimento e a sua participação nas várias experiências educativas. Como refere Moreira (2019), “a avaliação das aprendizagens dos alunos é uma das atividades curriculares e pedagógicas mais decisivas nas escolas, enquanto atividade potenciadora das aprendizagens” (p. 12). Evidencia-se que a aplicação da TAF “Grelha de Heteroavaliação” promoveu o desenvolvimento de competências sociais referentes ao relacionamento interpessoal, ao proporcionar aos/às alunos/as a “[adequação] [de] comportamentos em contextos de cooperação, partilha [e] colaboração” (Martins et al., 2017, p. 25). Para terminar, as professoras estagiárias em conjunto com o grupo-turma não só averiguaram o cumprimento das várias experiências educativas presentes no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, como também efetivaram o “Semáforo das emoções”, no sentido de os/as alunos/as reconhecerem o seu estado emocional e o dos/as outros/as e constatarem a evolução do seu estado emocional ao longo do dia.

O dia 7 de janeiro de 2025 iniciou-se com a abertura do dia e o “Semáforo das emoções”, seguido da intervenção da personagem animada Gafanhoto Canhoto para saudar o grupo-turma e convidar os/as alunos/as a consultarem o instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, explanado no mural “O nosso amigo gafanhoto”, de modo a motivá-los/as para a realização das várias experiências educativas. Neste sentido, um/a aluno/a procedeu à abertura da janela correspondente ao dia 7 de janeiro de 2025 e, consecutivamente, um/a outro/a aluno/a efetivou a leitura do plano do dia – “Texto poético *O gafanhoto Canhoto*; Tempo de Estudo Autónomo; Música *O gafanhoto Canhoto* – 1.º ano; Inglês – 3.º ano; Avaliação”.

Em seguimento do Tempo das Comunicações, as professoras estagiárias procederam à contextualização do texto poético *O gafanhoto Canhoto* na obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, e à exploração dos elementos paratextuais presentes na capa do livro. Após a identificação do título – *O Segredo da Floresta* – e do nome dos autores – Margarida Fonseca Santos, Francisco Cardoso e Carla Nazareth –, bem como a análise da ilustração da capa que contempla vários animais – o pirilampo, a aranha, a borboleta, o coelho, a coruja, a formiga e o gafanhoto –, as professoras estagiárias prosseguiram com a leitura expressiva do texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, no sentido de facilitar a sua apropriação progressiva pelos/as alunos/as, em específico, do 1.º ano, culminando com a leitura em voz alta do texto poético pelos/as próprios/as alunos/as.

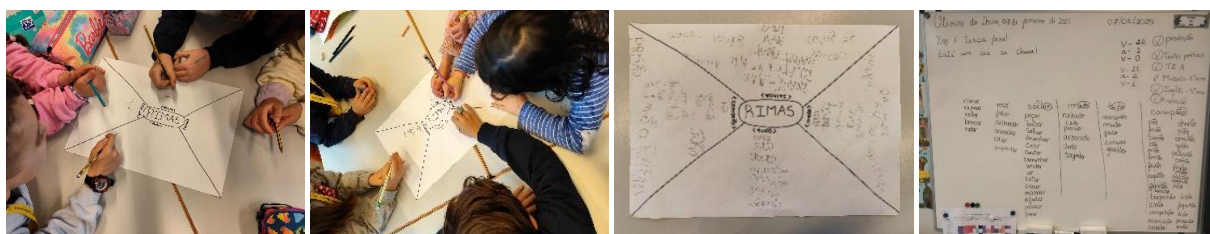
Embora as professoras estagiárias tenham solicitado a leitura em voz alta de pequenos excertos do texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos (Direção-Geral da Educação, 2018j), os/as alunos/as do 1.º ano mostraram-se pouco à-vontade para a realização da experiência educativa, ao contrário dos/as colegas do 3.º ano que se revelaram empenhados/as e participativos/as. Por esse motivo, as professoras estagiárias optaram por iniciar a leitura do texto poético com os/as alunos/as do 3.º ano, de modo que os/as alunos/as do 1.º ano compreendessem que “não se penaliza quem erra, nem se faz do erro motivo de competição” (Soares, 2000, p. 29), pois “o erro [não é] (...) uma fatalidade, uma deficiência” (Soares, 2000, p. 29), mas sim “um ponto de apoio de novas aprendizagens” (Soares, 2000, p. 26). De modo contínuo, as professoras estagiárias promoveram o desenvolvimento de uma estratégia de compreensão leitora baseada no diálogo, em grande grupo, referente à personagem gafanhoto Canhoto (Direção-Geral da Educação, 2018j, 2018k).

A partir de *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, as professoras estagiárias abordaram as características do texto poético – o verso, a estrofe e a rima –, estabelecendo uma relação entre o concreto e o abstrato, em outros termos, entre a representação da característica no texto poético e o seu próprio conceito. Em seguimento, as professoras estagiárias entregaram, a cada aluno/a, um esquema-síntese referente às características do texto poético, por forma a garantir que

os/as alunos/as pudessem revisitá-las sempre que assim o necessitassem. Ainda no âmbito das características do texto poético, as professoras estagiárias promoveram o desenvolvimento de uma experiência educativa referente à rima, recorrendo ao método “Folha Giratória” (Kagan, 1994) – método de AC que promove a partilha de informação, contribuindo, de igual modo, para o desenvolvimento de competências, nomeadamente da interdependência positiva, da autonomia e da criatividade (Moreira, 2019) – (cf. Figura 11). Em vista disso, cada grupo cooperativo recebeu uma folha de papel A3 dividida em quatro secções – <saltar>, <medo>, <tudo> e <campeão> –, pelo que os/as alunos/as procederam à identificação de palavras que rimassem com <saltar>, <medo>, <tudo> e <campeão>, preenchendo, individualmente e todos/as em simultâneo, a respetiva secção. Foi estabelecido o intervalo de tempo de 2 minutos e 30 segundos para os/as alunos/as realizarem a tarefa; terminado o tempo, a folha de papel rodou no sentido dos ponteiros do relógio, proporcionando aos/às alunos/as o preenchimento das restantes secções. Enfatiza-se que a aplicação do método de AC “Folha Giratória” (Kagan, 1994) contribuiu para o envolvimento e a participação de todos/as os/as alunos/as no seu processo de ensino-aprendizagem; não obstante, originou momentos de *stress* em que a intervenção das professoras estagiárias se revelou imprescindível, reconhecendo que o erro é condição intrínseca e indispensável à aprendizagem e que “o sucesso individual passa pelo sucesso de todos os elementos que constituem o (...) grupo” (Moreira, 2019, p. 3).

**Figura 11**

*Identificação de rimas, recorrendo ao método de AC “Folha Giratória” (Kagan, 1994)*



Em virtude da aula de Inglês dos/as alunos/as do 3.º ano, no período letivo da tarde, os/as alunos/as do 1.º ano concluíram, em coadjuvação com as professoras estagiárias, a experiência educativa precedente. Neste sentido, os grupos cooperativos prosseguiram com a comunicação dos conjuntos de palavras identificadas em cada secção (cf. Figura 11), o que motivou a construção de listas de palavras e, conseqüentemente, a sua disposição na parede

da sala de aula, garantindo aos/às alunos/as a oportunidade de as revisitarem. Deste modo, reconhece-se o incumprimento da planificação da unidade de aprendizagem; no entanto, e considerando o carácter adaptável da planificação e a autonomia e flexibilidade curricular inerente ao exercício da monodocência, as professoras estagiárias depreenderam que o mais pertinente seria assegurar a coerência e a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), dando continuidade à experiência educativa.

Em seguimento, os/as alunos/as procederam ao momento de avaliação formativa, o qual compreendeu a aplicação do método “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1995) – método de AC que promove quer a verificação e a consolidação de conhecimentos, quer o espírito de grupo (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2019) –, numa perspetiva de consolidação dos conhecimentos construídos. Para terminar, as professoras estagiárias em conjunto com o grupo-turma não só averiguaram o cumprimento das várias experiências educativas presentes no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, como também efetivaram o “Semáforo das emoções”.

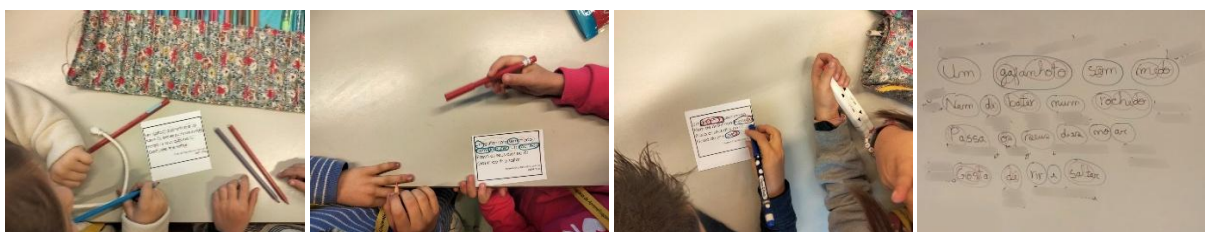
O dia 8 de janeiro de 2025 iniciou-se com a abertura do dia, o “Semáforo das emoções” e a intervenção da personagem animada Gafanhoto Canhoto para saudar o grupo-turma e convidar os/as alunos/as a consultarem o instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, explanado no mural “O nosso amigo gafanhoto”. Neste sentido, um/a aluno/a procedeu à abertura da janela correspondente ao dia 8 de janeiro de 2025 e, consecutivamente, um/a outro/a aluno/a efetivou a leitura do plano do dia – “Trabalho de Texto – 1.º ano; Ficha de trabalho de Português – 3.º ano; Trabalho em Projetos “O gafanhoto”; Música *O gafanhoto Canhoto*; Avaliação”. O período letivo da manhã foi marcado pela presença da supervisora institucional para a supervisão dos processos de formação profissional das mestradas, pelo que as professoras estagiárias prosseguiram com a concretização de uma prática educativa individualizada, mantendo a cooperação entre si.

De modo contínuo, os/as alunos/as do 1.º ano procederam à realização do Trabalho de Texto referente à estrofe “Um gafanhoto sem medo/Nem de bater num rochedo/Passa os seus dias no ar/Gosta de rir e saltar”, retirada do texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente a *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos (cf. Figura 12). Após a leitura coletiva da

estrofe, os/as alunos/as, a pares, identificaram fonemas, sílabas, palavras e/ou conjuntos de palavras na estrofe e, conseqüentemente, partilharam as suas descobertas com o grupo-turma. Esta “abordagem de aproximação/oposição aos códigos da fala e da escrita pela prática directa dos alunos” (Niza, 1989, como citado em Soares, 2000, p. 26) promove a compreensão de que “a escrita é outra forma de codificar a fala (literalidade da escrita); (...) as palavras são separadas por espaços (linearidade da escrita); (...) a palavra não é «o desenho das coisas» (função referencial da escrita); (...) há marcas e sinais próprios da escrita” (Soares, 2000, pp. 26-27), numa perspetiva de iniciação e domínio progressivo da leitura e da escrita. Ainda no âmbito do Trabalho de Texto, os/as alunos/as realizaram a manipulação de unidades de sentido e a leitura em voz alta de diferentes tipos, considerando o seu livre e espontâneo interesse (Direção-Geral da Educação, 2018j).

## Figura 12

### Trabalho de Texto

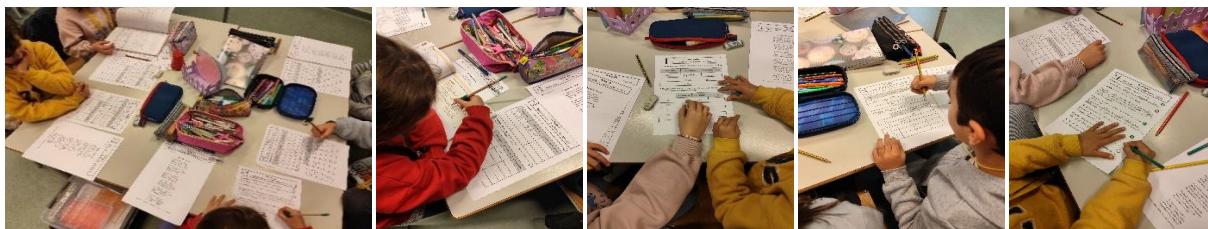


Em relação aos/as alunos/as do 3.º ano, estes/as resolveram questões de interpretação e exercícios gramaticais referentes ao texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos (cf. Figura 13), recorrendo ao método “Pensar – Formar Pares – Partilhar” (Lyman, 1987) – método de AC que promove a partilha de informação e a construção coletiva de conhecimentos, contribuindo, de igual modo, para o desenvolvimento de competências, nomeadamente da escuta ativa (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2019). Os/As alunos/as iniciaram com a leitura silenciosa e autónoma das questões de interpretação e dos exercícios gramaticais e, concomitantemente, com a sua resolução individual; em seguimento, os/as alunos/as organizaram-se em pares ou trios, por forma a garantir o intercâmbio de ideias e saberes; para terminar, os/as alunos/as procederam à partilha da resolução das questões de interpretação e dos exercícios gramaticais e à sua correção, mediante a verificação no guião de respostas às questões de interpretação e aos exercícios gramaticais (Direção-Geral da Educação, 2018k). Evidencia-se

que a aplicação do método de AC “Pensar – Formar Pares – Partilhar” (Lyman, 1987) contribuiu para a partilha de informação, o debate de ideias e a construção coletiva de conhecimentos, reforçando a aprendizagem (Lopes & Silva, 2020; Moreira, 2019).

### Figura 13

*Resolução de questões de interpretação e de exercícios gramaticais, recorrendo ao método de AC “Pensar – Formar Pares – Partilhar” (Lyman, 1987)*



Terminado o primeiro tempo do período letivo da manhã, e considerando que nem os/as alunos/as do 1.º ano, nem os/as alunos/as do 3.º ano concluíram as respetivas tarefas, as professoras estagiárias procederam a um breve diálogo referente à adequabilidade da continuidade da experiência educativa, depreendendo que o mais pertinente seria assegurar a coerência e a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem, sustentadas no carácter adaptável da planificação e na autonomia e flexibilidade curricular inerente ao exercício da monodocência (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Neste sentido, as professoras estagiárias trocaram de papéis e prosseguiram com a experiência educativa de Português.

Em vista disso, os/as alunos/as do 1.º ano procederam à colagem não só da estrofe “Um gafanhoto sem medo/Nem de bater num rochedo/Passa os seus dias no ar/Gosta de rir e saltar”, retirada do texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente a *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, como também das listas de palavras construídas no dia anterior, enquanto os/as alunos/as do 3.º ano realizaram a avaliação individual das questões de interpretação e dos exercícios gramaticais referentes ao texto poético. Constituindo uma adaptação da TAF “Cartões Semáforo” – TAF que proporciona a verificação do nível de compreensão dos/as alunos/as (Lopes & Silva, 2020) – (cf. Figura 13), o processo de autoavaliação dos/as alunos/as do 3.º ano incluiu a representação, em cada questão de interpretação e exercício gramatical, dos seus níveis de compreensão sob as cores verde

(compreensão plena), amarelo (compreensão parcial) e vermelho (compreensão mínima) (Lopes & Silva, 2020).

Em virtude da experiência educativa de Estudo do Meio se encontrar intimamente relacionada com as características dos animais – ambiente, locomoção, alimentação, revestimento e reprodução –, a professora estagiária procedeu a uma breve contextualização das características dos animais, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, numa perspetiva de partilha de ideias e saberes. Evidencia-se que, no momento de diálogo em grande grupo, *Banana Estilosa* realizou uma intervenção pertinente, ao reconhecer que as palavras <locomoção>, <alimentação> e <reprodução> tanto terminam em /ão/, como rimam com a palavra <campeão>, emergente do texto poético *O gafanhoto Canhoto*, pertencente à obra literária *O Segredo da Floresta*, de Margarida Fonseca Santos, pelo que a professora estagiária enalteceu a descoberta, proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio. Como refere Niza (2000), “o ensino processa-se num quadro funcional de comunicação através de processos discursivos dialogais. Aprender significa fazer, usar, praticar com finalidade social explícita e em interacção cooperada” (p. 33).

De modo contínuo, os/as alunos/as procederam à realização do Trabalho em Projetos (cf. Figura 14), o que implicou a seleção aleatória, pelos/as secretários/as de cada grupo cooperativo, de uma característica do gafanhoto a investigar, por meio da retirada, de um saco, de uma peça de *puzzle* que compreendia, na frente, uma secção da representação do gafanhoto e, no verso, uma determinada característica do animal. Em seguimento, os/as alunos/as iniciaram o preenchimento do plano de projeto – “Autores”, “Data”, “Tema”, “Pergunta inicial”, “O que sabemos?” e “Fontes de pesquisa” – e prosseguiram com a investigação de tal característica do gafanhoto, recorrendo a livros da biblioteca escolar e aos computadores. Cada grupo cooperativo registou a informação recolhida na “Resposta à pergunta inicial” do plano de projeto, através da escrita e/ou do desenho, e, consecutivamente, publicou os seus resultados de investigação no *Padlet* “O nosso amigo gafanhoto”. Enfatiza-se que o *Padlet* foi concebido pelas professoras estagiárias em conjunto com o grupo-turma, no sentido de proporcionar a documentação do projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”.

## Figura 14

### *Trabalho em Projetos*







No período letivo da tarde, os grupos cooperativos prosseguiram com a divulgação das respetivas investigações e, concomitantemente, com a junção das várias peças de *puzzle*, por forma a representarem o animal em estudo – o gafanhoto. Considerando o Trabalho em Projetos enquanto “uma metodologia que resulta da necessidade de articular de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com (...) diferentes experiências, aptidões, saberes” (Leite et al., 2001, p. 75), a experiência educativa revelou-se bastante significativa, na medida em que permitiu aos/às alunos/as realizarem pesquisas em diferentes suportes, colocarem questões, levantarem hipóteses, fazerem inferências, comprovarem resultados e comunicá-los (Direção-Geral da Educação, 2018f, 2018g, 2018i), contribuindo, de igual modo, para o desenvolvimento da responsabilidade individual e de grupo (Lopes & Silva, 2020). “O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações” (Niza, 1998, p. 23).

Em seguimento, os/as alunos/as procederam ao momento de avaliação formativa, no qual cada um/a preencheu uma “Grelha de Autoavaliação” – TAF autêntica que avalia os/as alunos/as com base em critérios ou parâmetros, ao invés de um resultado meramente numérico (Lopes & Silva, 2020) –, numa perspetiva de avaliarem as suas competências. Para terminar, as professoras estagiárias em conjunto com o grupo-turma não só averiguaram o cumprimento das várias experiências educativas presentes no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, como também efetivaram o “Semáforo das emoções”. Perante o incumprimento da planificação da unidade aprendizagem, e considerando o carácter adaptável da planificação e a autonomia e flexibilidade curricular inerente ao exercício da monodocência (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), as professoras estagiárias efetuaram um

reajustamento no dia 9 de janeiro de 2025, por forma a garantir a dinamização de uma experiência educativa referente à componente curricular de Educação Artística – Música – área de interesse do grupo-turma.

Como anteriormente, o dia 9 de janeiro de 2025 iniciou-se com a abertura do dia, o “Semáforo das emoções” e a intervenção da personagem animada Gafanhoto Canhoto para saudar o grupo-turma e convidar os/as alunos/as a consultarem o instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, explanado no mural “O nosso amigo gafanhoto”. Neste sentido, um/a aluno/a procedeu à abertura da janela correspondente ao dia 9 de janeiro de 2025 e, consecutivamente, um/a outro/a aluno/a efetuou a leitura do plano do dia – “ Percursos com o *Super Doc*; Educação Física; Avaliação”. Em seguimento do Tempo das Comunicações, as professoras estagiárias promoveram quer a audição da canção *O gafanhoto Canhoto*, de Francisco Cardoso, quer a aprendizagem das frases melódicas, a partir da projeção da letra da canção, motivando a apreciação e fruição de um contexto musical com significado para as crianças (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Ainda no período letivo da manhã, os/as alunos/as e as professoras estagiárias dirigiram-se a um outro espaço da instituição educativa, de modo a criarem-se condições favoráveis ao desenvolvimento de uma experiência educativa intimamente relacionada com a orientação espacial (cf. Figura 15). Num primeiro momento, as professoras estagiárias elucidaram os/as alunos/as sobre o funcionamento do robô educativo *Super Doc* e a sua movimentação na malha quadrilhada, prosseguindo com a entrega, a cada grupo cooperativo, de um *Super Doc*, uma malha quadriculada e um guião de exploração que orientou os/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, os/as alunos/as iniciaram a experiência educativa pela planificação do percurso do *Super Doc*, recorrendo aos códigos , ,  e , e pela identificação das coordenadas dos vários locais, sucedendo-se a experimentação do percurso realizado pelo gafanhoto Canhoto na malha quadriculada, o que exigiu a programação do *Super Doc* pelos/as próprios/as alunos/as. Notabilizam-se as atitudes de entreajuda e cooperação entre todos/as os/as alunos/as, com ênfase na orientação e no apoio dos/as alunos/as do 3.º ano aos/às alunos/as do 1.º ano, os/as quais revelaram um menor domínio do robô educativo *Super Doc*. Para terminar, procedeu-se à apresentação dos respetivos percursos.

## Figura 15

### *Percursos com o robô educativo Super Doc*



Enfatiza-se que a mobilização de tal recurso pedagógico despertou a curiosidade e o interesse dos/as alunos/as e, portanto, contribuiu para o envolvimento e a participação dos/as mesmos/as no processo de ensino-aprendizagem. A utilização do robô educativo *Super Doc* proporcionou não só o desenvolvimento do raciocínio matemático, do pensamento computacional, da resolução de problemas e da comunicação matemática (Direção-Geral da Educação, 2018h, 2018i), como também “[a] interdependência positiva (...), o desenvolvimento dos níveis de segurança (todos os membros partilham da responsabilidade), a aprendizagem da obtenção de consensos [e] o reconhecimento da afetividade através da argumentação” (Ribeiro et al., 2011, p. 442).

No período letivo da tarde, e no âmbito da componente curricular de Educação Física, os/as alunos/as procederam à realização, no pavilhão polidesportivo, de um percurso com cinco estações referentes aos blocos de “Perícias e Manipulações” e “Deslocamentos e Equilíbrios” (cf. Figura 16). Inicialmente, os/as alunos/as prepararam o corpo para a realização de ações motoras; em seguimento, prosseguiram com a efetivação dos exercícios de “Perícias e Manipulações” e “Deslocamentos e Equilíbrios”, os quais compreenderam o contorno de cones, a passagem da bola de ginástica para o/a colega de trás de diferentes formas, a caminhada sobre o banco sueco, o equilíbrio de uma bola sobre a raqueta e o saltar sobre os arcos; para terminar, relaxaram o corpo e retornaram à calma (Direção-Geral da Educação, 2018e). Neste sentido, a experiência educativa contribuiu para o “desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo” (Direção-Geral da Educação, 2018c, 2018d), numa perspetiva de promoção do bem-estar e da saúde individual dos/as alunos/as (Monteiro et al., 2017).

## Figura 16

### *Percurso com estações*



Regressando à sala de aula, procedeu-se ao momento de avaliação formativa, o qual compreendeu a aplicação da TAF “Cartões Semáforo” – TAF que proporciona a verificação do nível de compreensão dos/as alunos/as (Lopes & Silva, 2020) –, por forma a os/as alunos/as autoavaliarem as aprendizagens. De modo contínuo, os grupos cooperativos prosseguiram com a avaliação do projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”, recorrendo à TAF “Duas Estrelas e Um Desejo” – TAF que proporciona a avaliação construtiva dos trabalhos realizados (Lopes & Silva, 2020) –, pelo que os/as alunos/as identificaram dois aspetos positivos – duas estrelas – e um aspeto a melhorar – um desejo. Em virtude do término do projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”, as professoras estagiárias concederam, a cada grupo cooperativo, um certificado de participação, no sentido de enaltecer a curiosidade, o interesse, o empenho, o envolvimento e a participação individual e grupal dos/as alunos/as em “O nosso amigo gafanhoto”, sucedendo-se a intervenção da personagem animada Gafanhoto Canhoto para saudar o grupo-turma e encerrar o projeto de intervenção. Para terminar, as professoras estagiárias em conjunto com o grupo-turma não só averiguaram o cumprimento das várias experiências educativas presentes no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, como também efetivaram o “Semáforo das emoções”.

O projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto” concebeu o/a aluno/a como centro do processo de ensino-aprendizagem, com interesses e necessidades intrínsecos, orientando-se pelo reconhecimento de que “as aprendizagens são essenciais no processo educativo” (Martins et al., 2017, p. 13). Neste sentido, releva-se o método “Aprendendo Juntos” (Johnson & Johnson, 1975) – método de AC que reforça as cinco características da AC (interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual e de grupo, relações interpessoais e avaliação do grupo), no qual, “embora a aprendizagem dos conhecimentos académicos seja

um objetivo importante (...), o principal objetivo é (...) favorecer as interações positivas nos grupos e desenvolver as competências sociais” (Moreira, 2019, p. 5) –, na medida em que proporcionou não só a cooperação entre os/as alunos/as, como também “a integração e troca de saberes [e] a tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (Martins et al., 2017, p. 31). Evidencia-se, de igual modo, a relevância da avaliação formativa, que “[assumiu um] caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937), concedendo informação privilegiada, de qualidade e em tempo útil referente ao processo de ensino-aprendizagem, quer às professoras estagiárias, quer aos/às próprios/as alunos/as (Fernandes, 2021a).

Por fim, enaltece-se o desempenho positivo de todos/as os/as alunos/as em “O nosso amigo gafanhoto”, os/as quais se revelaram motivados/as e empenhados/as em participar e envolver-se no seu processo de ensino-aprendizagem. Não se pode deixar de mencionar o testemunho de *Ben* referente ao projeto de intervenção “O nosso amigo gafanhoto”, o qual, pela sua carga emocional, confirma à mestranda que se encontra no caminho certo: “Tenho só 8 anos e este foi o melhor projeto da minha vida!” (notas de campo, 9 de janeiro de 2025).

### **3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ- -ESCOLAR: “O PROJETO DOS DINOSSAUROS”**

Em conformidade com o mencionado na secção anterior, a prática educativa na EPE sustentou-se no processo em espiral que integra as etapas de observação, planificação, ação e reflexão, almejando a transformação da ação educativa (Máximo-Esteves, 2008). Todo o processo foi desenvolvido em coadjuvação com o par pedagógico, as crianças, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, o que proporcionou inúmeros momentos de partilha de ideias e saberes e de reflexão conjunta, essenciais para a construção de práticas educativas com intencionalidade pedagógica, inclusivas e transformadoras.

À semelhança da prática educativa no 1. CEB, o período de observação e colaboração revelou-se imprescindível para a mestranda observar e refletir acerca das várias dimensões do

ambiente educativo, bem como iniciar a construção de relações positivas com todos/as os/as intervenientes. A observação direta, naturalista e participante, a observação indireta por meio da realização de uma entrevista semiestruturada à orientadora cooperante e as incessantes conversas informais com a educadora de infância e as assistentes operacionais desempenharam um papel preponderante na recolha de informações referentes ao contexto educativo, com ênfase nas características individuais de cada criança.

A partir da primeira semana de março, o par pedagógico iniciou, em coadjuvação com a orientadora cooperante, a planificação de atividades pedagógicas com intencionalidade educativa, no sentido de “atribuir sentido à (...) ação, ter um propósito, saber o porquê do que [se] faz e o que [se] pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Considerando que a planificação e a avaliação são interdependentes – “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p. 13) –, as reuniões entre a díade e a orientadora cooperante para a planificação de atividades pedagógicas iniciavam-se com um processo de análise e de reflexão das atividades pedagógicas desenvolvidas na presente semana, pois através de uma avaliação reflexiva e sensível recolhem-se informações que permitem adequar a planificação das atividades pedagógicas a todas e a cada uma das crianças (Silva et al., 2016).

As planificações das atividades pedagógicas encontravam-se estruturadas não só em necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens realizadas, como também em objetivos de aprendizagem, agenda semanal e decisões pedagógicas, que contemplavam a descrição da atividade pedagógica, as modificações e adaptações curriculares, o enquadramento nas áreas de conteúdo, nos domínios e nos subdomínios e a organização do espaço, dos materiais e do grupo. Especificamente, as atividades pedagógicas alvo de descrição e análise potenciaram o desenvolvimento de experiências educativas contextualizadas e significativas, as quais conceberam as crianças como centro do processo educativo, com um papel ativo na construção do conhecimento (Palacios, 2004; Papalia et al., 2001; Shaffer, 2005).

No que se refere às atividades pedagógicas supramencionadas, enfatiza-se que as mesmas compreenderam o projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros”, desenvolvido entre

os dias 19 e 26 de maio de 2025, o qual emergiu do interesse do grupo de crianças pelos dinossauros. Num primeiro momento, e considerando a imprescindibilidade do reconhecimento de áreas de interesse das crianças, as educadoras estagiárias procederam a um breve diálogo com as crianças referente a temáticas que estas mostrassem curiosidade e desejo de aprender (cf. Figura 17) e, após a eleição democrática do tema do projeto de intervenção – “Dinossauros” –, conduziram um novo diálogo com as crianças referente ao que estas pretendiam descobrir e realizar para explorar a temática (cf. Figura 18).

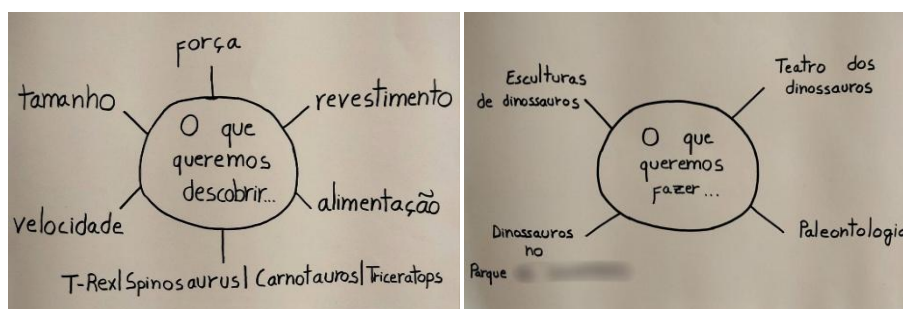
**Figura 17**

*Fase I – Definição do problema*



**Figura 18**

*Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho*



Denota-se que as atividades pedagógicas foram delineadas pelo par pedagógico em coadjuvação com a orientadora cooperante e que, na implementação de “O projeto dos dinossauros”, as mestrandas pretenderam aprofundar a sua problemática alvo de investigação, nomeadamente “o impacto percebido da AC no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto de EPE”, numa perspetiva de “analisar os efeitos percebidos da aplicação da AC no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto de EPE”.

Posto isto, o projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros” iniciou-se no dia 19 de maio de 2025 com a realização da dinâmica educativa “Semáforo das emoções” que exigiu a contextualização do recurso educativo semáforo das emoções, em outros termos, a abordagem do significado das cores vermelho – estar e/ou sentir-se mal emocionalmente –, amarelo – estar e/ou sentir-se nem bem nem mal emocionalmente – e verde – estar e/ou sentir-se bem emocionalmente –, o modo de utilização e o propósito de “Semáforo das emoções”. À semelhança da experiência educativa “Emocionómetro”, dinamizada na sala de atividades, a realização de “Semáforo das emoções” esteve ao cargo dos responsáveis pelo desempenho da tarefa daquela semana. Contudo, e no sentido de facilitar a apropriação progressiva da dinâmica educativa, através da observação e da exploração, as educadoras estagiárias assumiram a responsabilidade pelo desenvolvimento de “Semáforo das emoções”. Por esse motivo, as educadoras estagiárias retiraram uma mola com a fotografia de uma criança e, concomitantemente, colocaram a questão orientadora “[Nome da criança], como te sentes hoje?”, almejando que a criança posicionasse a mola na cor correspondente ao seu estado emocional e, se assim desejasse, justificasse a ação (cf. Figura 19).

Ao longo do processo, *Batman* – criança com PEA – revelou curiosidade e interesse em explorar livremente o semáforo das emoções, pelo que as educadoras estagiárias lhe disponibilizaram um outro semáforo das emoções, de modo a evitar a interrupção da experiência educativa. Perante o reconhecimento das necessidades de *Batman* pelas crianças e a sua vontade em que *Batman* participasse ativamente na dinâmica educativa, o grupo de crianças identificou o estado emocional de *Batman* e posicionou a respetiva mola na cor correspondente ao estado emocional, demonstrando valores fundamentais como empatia, solidariedade, igualdade, justiça e cooperação. Em seguimento do processo por parte de todas as crianças, efetivou-se a observação atenta e a reflexão crítica do semáforo das emoções, para que o grupo de crianças não só reconhecesse o estado emocional dos/as colegas, como também constataste os estados emocionais mais e menos identificados naquela manhã (cf. Figura 19).

**Figura 19**

*Dinâmica educativa “Semáforo das emoções”*



Terminado o momento de “atividade espontânea da criança” (Silva et al., 2016, p. 105) no espaço educativo exterior, as educadoras estagiárias procederam a uma breve abordagem de “O projeto dos dinossauros”, recorrendo a um *PowerPoint*, no qual se encontrava a personagem animada Dudu que acompanhou o grupo de crianças ao longo do projeto. Enfatiza-se que a mobilização de tal recurso educativo não só despertou a curiosidade e o interesse das crianças e, portanto, contribuiu para o envolvimento e a participação das mesmas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também esclareceu e desvendou determinadas ideias referentes a “O projeto dos dinossauros”. Para concluir, a personagem animada Dudu prosseguiu com a apresentação dos momentos educativos daquele dia, o que proporcionou o seu registo coletivo nas colunas “O que vamos fazer?” e “Quem faz?” do instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, em Conselho de Cooperação Educativa (cf. Figura 20).

**Figura 20**

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Introdução ao projeto de intervenção e Planificação do Dia em Conselho”*



Considerando a definição de um nome para o projeto de intervenção, procedeu-se à realização da atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Eureka! Descobrimos o nome do projeto” que compreendeu a entrega, a cada criança, de um cartão de dinossauro com diferentes qualidades (quantidade [1, 2, 3, 4, 5 e 6] e cor [amarelo, vermelho, verde e

azul]) e, conseqüentemente, o lançamento de dois dados (dado da quantidade [1, 2, 3, 4, 5 e 6] e dado da cor [amarelo, vermelho, verde e azul]). Evidencia-se que a combinação da quantidade e da cor, determinada pelo lançamento dos dados, correspondia a um cartão de dinossauro, que proporcionava à criança a oportunidade de indicar um nome para o projeto de intervenção. Cada proposta foi registrada, em agrupamentos de cinco, numa tabela de contagens e frequências absolutas com o respetivo nome fictício da criança. Em seguimento das propostas de nome para o projeto de intervenção por parte de todas as crianças, prosseguiu-se com a votação para a eleição do nome do projeto de intervenção. Em virtude do empate entre “T-Rex”, “Os dinossauros são o mais fixe do mundo” e “O projeto dos dinossauros”, no período letivo da tarde, procedeu-se a uma nova votação que resultou na eleição democrática de “O projeto dos dinossauros”, culminando com o seu registo coletivo no mural do projeto de intervenção (cf. Figura 21).

**Figura 21**

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Eureka! Descobrimos o nome do projeto”*



No âmbito da exploração da temática “Dinossauros”, o grupo de crianças dirigiu-se à sala de apoio do 1.º CEB, na qual as educadoras estagiárias haviam criado previamente um ambiente imersivo, a meia-luz e com almofadas, representativo de uma sala de cinema. À entrada da sala, cada criança recebeu um cartucho com pipocas para saborear no momento da visualização de uma curta-metragem referente à vida dos dinossauros, proporcionando uma experiência acolhedora e aconchegante. Contrariamente à planificação da atividade pedagógica, a exibição da curta-metragem no quadro interativo não foi exequível, pelo que as educadoras estagiárias se adaptaram ao contexto real e mostraram a curta-metragem no computador, comprometendo a qualidade da imagem e do som. Não obstante, no diálogo, em grande grupo, referente à curta-metragem, o grupo de crianças revelou quer envolvimento e participação no processo de descoberta e exploração da vida dos dinossauros,

quer entusiasmo e interesse em comunicar aos/às colegas os conhecimentos construídos (cf. Figura 22).

### **Figura 22**

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Luz, câmara, ação! Uma viagem pela era dos dinossauros”*



Regressando à sala de atividades, procedeu-se à dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho”, pelo que as educadoras estagiárias colocaram a questão orientadora “O que fizemos hoje?”, numa perspetiva de as crianças revisitarem os momentos educativos daquele dia e, concomitantemente, marcarem a sua concretização na coluna “Avaliação” do instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, em conformidade com o código de cores predefinido. Esta experiência educativa compreendeu, de igual modo, o preenchimento das colunas “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer” do instrumento de pilotagem “Diário de Grupo” (cf. Figura 23). Para terminar, realizou-se novamente a dinâmica educativa “Semáforo das emoções”, com o propósito de cada criança não só reconhecer o seu estado emocional e o dos/as outros/as, como também constatar a evolução do seu estado emocional ao longo do dia.

### **Figura 23**

*Dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho”*



O dia 20 de maio de 2025 iniciou-se com uma sessão de *Yoga* desenvolvida por um elemento dinamizador de “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem”, com base no álbum narrativo *O*

*Dinossauro*, de Manuela Bacelar. No espaço educativo exterior, o elemento dinamizador de “ALPHAS – Comunidade de Aprendizagem” convidou as crianças a refletir sobre o dinossauro e as suas características, enquanto contactavam com os sons da natureza (vento e “vozes” dos animais), exploravam a mente e o corpo e relaxavam (cf. Figura 24).

#### **Figura 24**

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – 30000000025 anos e 7 meses depois... O Dinossauro acorda para uma sessão de Yoga”*



Terminada a sessão de *Yoga*, procedeu-se à dinâmica educativa “Semáforo das emoções”, desenvolvida pelos responsáveis pelo desempenho da tarefa, bem como à intervenção da personagem animada Dudu para saudar as crianças e convidá-las a escutar o plano do dia e, consecutivamente, a registar os vários momentos educativos no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, em Conselho de Cooperação Educativa. Considerando o interesse do grupo de crianças em saber mais sobre diferentes espécies de dinossauro (cf. Figuras 17 e 18), as educadoras estagiárias recorreram à obra literária *Para Aprender – Dinossauros*, de Yoyo Studios, que contempla as espécies Pteranodonte, Braquiossauro, Triceratops, Estegossauro e Tiranossauro Rex. Em seguimento da exploração dos elementos paratextuais presentes na capa de *Para Aprender – Dinossauros*, de Yoyo Studios, – título, autoria e ilustração –, as educadoras estagiárias prosseguiram com a leitura expressiva e interativa da narrativa e com o desenvolvimento de uma estratégia de compreensão leitora baseada no diálogo, em grande grupo, referente a cada espécie de dinossauro e suas características (cf. Figura 25). Enfatiza-se que as cinco espécies de dinossauro abordadas em *Para Aprender – Dinossauros*, de Yoyo Studios, motivaram a formação de cinco pequenos grupos, imprescindíveis à continuidade do projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros”.

## Figura 25

Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Hora do conto Para Aprender – Dinossauros, de Yoyo Studios”



Ainda no período letivo da manhã, iniciou-se a atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação”, cuja intencionalidade educativa se centrava não só na constituição de cinco pequenos grupos, como também na definição da espécie de dinossauro a ser explorada por cada pequeno grupo. Estabelecendo uma correspondência entre as espécies de dinossauro abordadas em *Para Aprender – Dinossauros*, de Yoyo Studios, e as próprias crianças, as educadoras estagiárias elucidaram-nas de que cada espécie de dinossauro motivava a formação de um pequeno grupo, responsável pela investigação da respetiva espécie de dinossauro, incentivando a curiosidade e o desejo de saber mais. Considerando os pares pedagógicos pré-existentes e as características individuais das crianças (idade, interesses, necessidades e dificuldades), as educadoras estagiárias procederam à constituição dos pequenos grupos e, na sala de atividades, recorreram ao método “Mistura e Combina” (Kagan, 1993) – método de AC que associa movimento a aprendizagem (Lopes & Silva, 2008; Moreira, 2019) – para a sua organização.

Por esse motivo, cada criança recebeu um cartão colorido (verde, laranja, vermelho, azul ou lilás) e, ao som da canção *O comboio dos dinossauros*, de *O comboio dos dinossauros*, caminhou e/ou dançou livremente pela sala de atividades; no momento de interrupção da canção, as crianças organizaram-se em conformidade com a cor do cartão. Com vista ao desenvolvimento do sentido crítico e da tomada de decisões baseada na negociação, cada pequeno grupo determinou, de forma conjunta, a espécie de dinossauro a investigar ao longo do projeto de intervenção, prosseguindo-se com a realização de uma dinâmica educativa que exigiu a atribuição de um número de um a cinco a cada pequeno grupo e, conseqüentemente, o lançamento de um dado, no sentido de estabelecer a ordem pela qual cada um dos

pequenos grupos enunciava a sua decisão, confrontando os diferentes pontos de vista intra e intergrupais (cf. Figura 26). Em termos gerais, reconhece-se o confronto de opiniões e a resolução de conflitos baseada no diálogo e/ou na negociação, o que demonstrou a capacidade das crianças não só em exprimir as suas opiniões e confrontá-las com os/as outros/as, como também em tomar consciência e aceitar perspetivas diferentes, manifestando atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. Na impossibilidade de dar continuidade à atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação”, as educadoras estagiárias optaram por retomá-la no dia seguinte.

### **Figura 26**

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação” (1.º momento educativo)*



Considerando o interesse do grupo de crianças em saber mais sobre a Paleontologia e a profissão de paleontólogo/a (cf. Figuras 17 e 18), o período letivo da tarde iniciou-se com uma breve contextualização da área científica da Paleontologia e da profissão de paleontólogo/a, o que motivou a apropriação gradual e progressiva do conhecimento, através da observação, da exploração e da experimentação. Em virtude da imprescindibilidade da “[construção de] uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva et al., 2016, p. 86), as crianças assumiram o papel do/a paleontólogo/a numa atividade pedagógica que procurava reproduzir a sua prática profissional.

Em vista disso, procedeu-se à ida do grupo de crianças para o espaço educativo exterior e, consecutivamente, à sua organização em pequenos grupos, cada um dos quais dispunha de uma caixa com terra, previamente preparada com fósseis de dinossauro em pasta de modelar e peças de um *puzzle* representativo da respetiva espécie de dinossauro, bem como uma pinça

de maiores dimensões e um conjunto de pincéis. De modo contínuo, as crianças iniciaram quer a procura dos fósseis de dinossauro e a sua reconstituição, mediante a utilização de um molde, quer a procura das peças de *puzzle* e a construção da respetiva espécie de dinossauro (cf. Figura 27). Evidencia-se que a atividade pedagógica contou com o envolvimento e a participação de um familiar de *Pikachu*, que coadjuvou com as educadoras estagiárias na sua dinamização, constituindo um momento significativo da vida do grupo. Para terminar, releva-se a curiosidade e o entusiasmo das crianças não só na exploração de materiais naturais, nomeadamente da terra e dos paus, das pedras e das sementes pertencentes à mesma, como também na (re)construção do dinossauro, representando uma experiência educativa que contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

### Figura 27

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! A brincar, a brincar... Somos paleontólogos”*



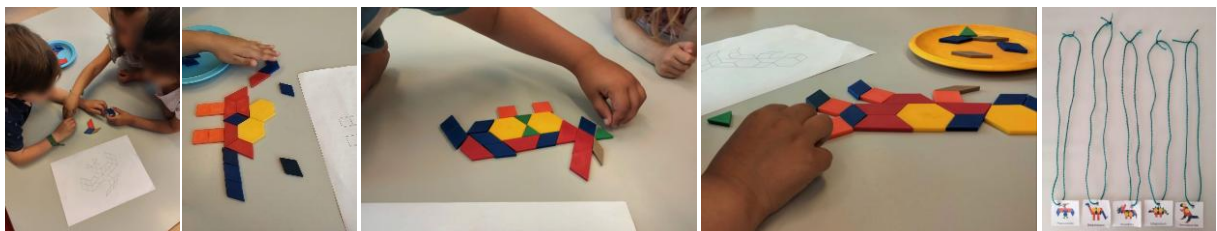
Regressando à sala de atividades, procedeu-se à dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho”, em outros termos, à revisitação dos momentos educativos do dia, à marcação da sua concretização na coluna “Avaliação” do instrumento de pilotagem “Plano do Dia” e ao preenchimento das colunas “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer” do instrumento de pilotagem “Diário de Grupo”. Face à transposição do horário de saída, a dinâmica educativa “Semáforo das emoções” revelou-se inexecutável; não obstante, foi perceptível o contentamento do grupo de crianças.

O dia 21 de maio de 2025 iniciou-se com a realização da dinâmica educativa “Semáforo das emoções”, desenvolvida pelos responsáveis pelo desempenho da tarefa, e com a intervenção da personagem animada Dudu para saudar as crianças e convidá-las a escutar o plano do dia e, consecutivamente, a registar os vários momentos educativos no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, em Conselho de Cooperação Educativa. Dando continuidade à atividade

pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação”, e em seguimento da definição conjunta e consensual da espécie de dinossauro a investigar por cada pequeno grupo, revelou-se essencial a criação de um elemento favorecedor da identidade visual própria de cada pequeno grupo – um logótipo. Por esse motivo, cada pequeno grupo procedeu à representação da respetiva espécie de dinossauro com blocos padrão, recorrendo a um modelo de representação (cf. Figura 28). Evidencia-se que as educadoras estagiárias registaram fotograficamente e imprimiram as representações das espécies de dinossauro com blocos padrão, de modo a elaborarem crachás, os quais foram entregues a cada um dos elementos dos pequenos grupos, numa perspetiva de promoção do sentido de pertença. Constituindo “um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (Silva et al., 2016, p. 75), a utilização do material manipulável blocos padrão permitiu às crianças não só operar com figuras geométricas (triângulo, quadrado, losango, trapézio e hexágono), como também reconhecer e construir padrões, o que contribuiu para o seu desenvolvimento algébrico.

### Figura 28

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! O aprender a aprender em cooperação” (2.º momento educativo)*



Considerando o interesse do grupo de crianças em criar uma maquete representativa da era dos dinossauros (cf. Figuras 17 e 18), o período letivo da tarde iniciou-se com uma breve contextualização da modalidade das Artes Visuais modelagem e com a exemplificação do ato de modelar, mobilizando pasta de modelar e teques de madeira. Dirigindo-se à mesa devidamente identificada com o seu logótipo, cada pequeno grupo procedeu à criação da respetiva espécie de dinossauro, mediante a modelação com pasta de modelar e a pintura com guaches, recorrendo a uma imagem representativa da espécie de dinossauro (cf. Figura 29). Independentemente do grau de dificuldade da atividade pedagógica, os resultados obtidos revelaram-se bastante satisfatórios, evidenciando, para além da semelhança com as

espécies de dinossauro, uma apropriação efetiva dos conhecimentos. Para terminar, procedeu-se unicamente à dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho”, em decorrência da transposição do horário de saída.

### Figura 29

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Era Mesozoica em miniatura” (1.º momento educativo)*



Como anteriormente, o dia 22 de maio de 2025 iniciou-se com a realização da dinâmica educativa “Semáforo das emoções”, desenvolvida pelos responsáveis pelo desempenho da tarefa, e com a intervenção da personagem animada Dudu para saudar as crianças e convidá-las a escutar o plano do dia e, consecutivamente, a registar os vários momentos educativos no instrumento de pilotagem “Plano do Dia”, em Conselho de Cooperação Educativa. Dando continuidade à atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Era Mesozoica em miniatura”, as crianças organizaram-se, de forma autónoma, em pequenos grupos, cada um dos quais se responsabilizou pela criação de um elemento do meio envolvente (e. g., árvore e vulcão), recorrendo a pasta de modelar, rolos de papel, folhas de papel, guaches, aguarelas, pincéis e folhas naturais, numa perspetiva de recriação do *habitat* dos dinossauros (cf. Figura 30). Contrariamente à planificação da atividade pedagógica, a ida ao parque do município não foi exequível, em virtude da limitação temporal, pelo que as educadoras estagiárias integraram os elementos naturais na sala de atividades. Enfatiza-se que, ao longo da atividade pedagógica, as crianças demonstraram atitudes de tolerância, partilha e respeito pelo/a outro/a que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma, numa autêntica aprendizagem cooperativa.

### Figura 30

Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Era Mesozoica em miniatura” (2.º momento educativo)



O período letivo da tarde foi marcado pela presença da supervisora institucional para a supervisão dos processos de formação profissional das mestrandas, pelo que as educadoras estagiárias prosseguiram com a concretização de uma prática educativa individualizada, mantendo a cooperação entre si. Terminada a “Fase III – Execução”, deu-se início à “Fase IV – Divulgação/Avaliação” da AP com a construção, em pequenos grupos, de cartazes com as principais informações de cada espécie de dinossauro. Deste modo, procedeu-se à orientação de dois pequenos grupos para a construção dos cartazes, em coadjuvação com as educadoras estagiárias, nas respetivas mesas devidamente identificadas com o seu logótipo, e das restantes crianças para o planeamento e o registo da Atividade de Escolha Autónoma no instrumento de pilotagem “Plano de Atividades”. No momento da conclusão dos cartazes pelos dois pequenos grupos, outros dois pequenos grupos construíram os seus cartazes e os que haviam construído planearam e registaram a Atividade de Escolha Autónoma no instrumento de pilotagem “Plano de Atividades”.

No âmbito da construção dos cartazes, as crianças registaram tanto o nome da respetiva espécie de dinossauro, como os nomes fictícios de cada um dos elementos do pequeno grupo, mobilizando as letras móveis e as placas dos nomes fictícios; comunicaram os conhecimentos construídos, recorrendo ao método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) – método de AC que promove a partilha de informação e a consolidação de conhecimentos, contribuindo, de igual modo, para o desenvolvimento de competências, nomeadamente da interdependência positiva, da autonomia e da criatividade (Lopes & Silva, 2008; Moreira, 2019) –; e ilustraram o cartaz, por meio da colagem do logótipo do pequeno grupo e do desenho e da pintura da respetiva espécie de dinossauro. No sentido de apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, os pequenos grupos

tinham à sua disposição quer as imagens representativas das diferentes espécies de dinossauro, quer a obra literária *Para Aprender – Dinossauros*, de Yoyo Studios (cf. Figura 31). Enfatiza-se que a aplicação do método de AC “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) assegurou a participação de todas as crianças na enunciação das principais características da respetiva espécie de dinossauro, contribuindo para a verificação e a consolidação dos conhecimentos.

### Figura 31

*Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Divulgação do projeto de intervenção” (1.º momento educativo)*



Concluída a construção dos cartazes pelos pequenos grupos, e na impossibilidade de dar continuidade à atividade pedagógica, em virtude da limitação temporal, as educadoras estagiárias trocaram de papéis e prosseguiram com a intervenção da personagem animada Dudu para saudar as crianças e encerrar o projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros”. Para terminar, procedeu-se unicamente à dinâmica educativa “Balanço do Dia em Conselho”, uma vez que se revelou inexecutável a realização de “Semáforo das emoções”, em decorrência da transposição do horário de saída.

Considerando não só a imprescindibilidade da dinamização de momentos educativos que não foram passíveis de serem desenvolvidos anteriormente, como também a disponibilidade e a adaptabilidade da educadora de infância em atender ao pedido das educadoras estagiárias, no dia 26 de maio de 2025 cada pequeno grupo procedeu ao exercício de treino da comunicação do respetivo cartaz e, conseqüentemente, à comunicação dos conhecimentos construídos aos restantes grupos, mobilizando o cartaz como suporte. Evidencia-se que, no final de cada comunicação, as crianças avaliaram o desempenho dos/as colegas, em conformidade com os critérios de avaliação presentes no guião das comunicações – “Informação”, “Suporte”, “Postura”, “Voz” e “Treino” –, sendo a apreciação global registada na grelha de avaliação das comunicações (cf. Figura 32).

### Figura 32

Atividade pedagógica “O projeto dos dinossauros – Missão Paleoteam! Divulgação do projeto de intervenção” (2.º momento educativo)



Em seguimento, procedeu-se à aplicação do método “Verdade ou Mentira” (Kagan, 1994) – método de AC que promove quer o pensamento crítico e a consolidação de conhecimentos, quer o espírito de grupo (Lopes & Silva, 2022) – e da TAF “Tirar do Saco” – TAF que proporciona a verificação de conhecimentos (Lopes & Silva, 2020) –, numa perspetiva de consolidação dos conhecimentos construídos. Por esse motivo, as crianças retiraram de um saco afirmações referentes às diferentes espécies de dinossauro, que foram lidas pelas educadoras estagiárias; em pequenos grupos, conferenciaram sobre a sua veracidade e pronunciaram-na, mediante a elevação do cartão verde ou do cartão vermelho, consoante a afirmação fosse verdadeira ou falsa, respetivamente. Para terminar, procedeu-se à atribuição de certificados de participação a cada uma das crianças, no sentido de enaltecere a curiosidade, o interesse, o empenho, o envolvimento e a participação individual e grupal em “O projeto dos dinossauros”.

No final do período letivo da tarde, os/as pais/famílias dirigiram-se à sala de atividades para a exposição e a divulgação do projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros”. Neste sentido, o grupo de crianças, em coadjuvação com as educadoras estagiárias, procedeu não só à contextualização de “O projeto dos dinossauros” e à apresentação das várias atividades pedagógicas, como também à comunicação dos conhecimentos construídos referentes às diferentes espécies de dinossauro, mobilizando o mural “O projeto dos dinossauros” como suporte. Este envolvimento dos/as pais/famílias revelou-se bastante significativo para todas e cada uma das crianças e, de igual modo, para os/as próprios/as pais/famílias que puderam acompanhar todo o processo educativo e todos os progressos do/a seu/sua educando/a, proporcionando uma compreensão mais clara das aprendizagens realizadas (Silva et al., 2016). Não se pode deixar de mencionar o testemunho de *Coelho* que considerou o projeto

de intervenção ainda mais significativo “porque a (...) mãe estava ali” (diário de formação, 26 de maio de 2025).

Para concluir, o projeto de intervenção “O projeto dos dinossauros” constituiu como ponto de partida a curiosidade e o interesse do grupo de crianças pelos dinossauros, orientando-se não só pelas suas propostas educativas, que se organizaram em conformidade com o instrumento de pilotagem “Agenda Semanal”, como também pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas pelas educadoras estagiárias – tomar consciência das normas da vida em grupo (e. g., respeitar a tomada de vez); adquirir a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; estabelecer consensos, a partir da negociação; cooperar com o/a outro/a no processo de desenvolvimento e aprendizagem; e desenvolver o respeito pelo/a outro/a, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

À semelhança de “O nosso amigo gafanhoto”, “O projeto dos dinossauros” reconheceu a criança como centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem, com interesses e necessidades intrínsecos. Em vista disso, revelou-se imprescindível a adoção de práticas educativas que respondessem às características individuais de cada criança, no sentido de proporcionar condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p. 10).

Por fim, enaltece-se o desempenho positivo de todas as crianças em “O projeto dos dinossauros”, as quais se revelaram motivadas e empenhadas em participar e envolver-se no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, não esquecendo de mencionar o testemunho de *T-Rex* que considerou o projeto de intervenção relevante “porque [foi] equipa” (diário de formação, 13 de junho de 2025).

## METARREFLEXÃO

Terminada a formação inicial docente, e com a obtenção da dupla habilitação profissional para a docência como educadora de infância e professora do 1.º CEB, torna-se imprescindível a realização de uma análise reflexiva de todo o percurso formativo desenvolvido no âmbito da PES. Porém, num primeiro momento, releva-se um caminho árduo e rigoroso de cinco anos – três anos na Licenciatura em Educação Básica e dois anos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, repleto de desafios e de aprendizagens, que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional da mestrande e, deste modo, para a construção da identidade profissional docente. Neste sentido, notabiliza-se o papel significativo dos/as docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que cruzaram o seu caminho; especialmente, daqueles/as que o tornaram mais humano.

Concebendo uma postura retrospectiva referente à PES, reconhece-se que a UC tinha como propósitos “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (FUC, 2024/2025, p. 1) e “planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores” (FUC, 2024/2025, p. 1), “numa visão inclusiva e equitativa da educação” (FUC, 2024/2025, p. 1). Em vista disso, revelou-se indispensável “problematizar as exigências da prática profissional” (FUC, 2024/2025, p. 1), o que proporcionou a “[construção de] uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” (FUC, 2024/2025, p. 1). Evidencia-se, de igual modo, a relevância do trabalho cooperativo entre o par pedagógico, as crianças, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e a comunidade educativa na construção de práticas educativas com intencionalidade pedagógica, inovadoras, inclusivas e transformadoras e, por seu turno, na “[co construção de] saberes profissionais” (FUC, 2024/2025, p. 1).

Considerando esta linha de pensamento, a PES desempenhou um papel preponderante no desenvolvimento de competências – “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) – essenciais para o exercício da prática profissional na dimensão profissional, social e ética, na dimensão de desenvolvimento do

ensino e aprendizagem, na dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Ao proporcionar uma visão mais abrangente da Educação, a PES revelou-se imprescindível para a construção de um perfil crítico, reflexivo e indagador, promotor da transformação e da melhoria da prática educativa. Neste sentido, releva-se o reconhecimento da criança como centro do processo educativo, com um papel ativo na construção do conhecimento; ser humano dotado de direitos e liberdades, com interesses e necessidades intrínsecos – pressupostos que orientaram (e continuarão a orientar), de forma contínua, a ação educativa da mestranda, com vista ao desenvolvimento holístico de todas e de cada uma das crianças.

Perante a oportunidade de contacto com duas realidades educativas tão afastadas e, ao mesmo tempo, tão próximas – o 1.º CEB e a EPE –, o estágio profissionalizante representou um momento enriquecedor no percurso formativo da mestranda, que proporcionou não só a compreensão clarividente das especificidades de cada contexto educativo, como também o reconhecimento da relevância de facilitar a transição e a continuidade entre a EPE e o 1.º CEB. Constituindo um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, o estágio profissionalizante tornou-se essencial para a construção de uma compreensão mais sólida e consciente dos significados subjacentes ao exercício profissional de “ser professora” e “ser educadora”. Este exercício de perfil duplo docente compreendeu um conjunto de descobertas, desafios, exigências, dificuldades e aprendizagens que contribuíram, de forma significativa, para a construção da identidade profissional docente.

Desde a adequação das propostas educativas a todas e a cada uma das crianças até à gestão do tempo na sala de aula e na sala de atividades, os receios iniciais da mestranda foram progressivamente superados, dando lugar a uma confiança crescente, sustentada no apoio e na cooperação das equipas pedagógicas; especialmente na relação estabelecida com o par pedagógico e na observação e/ou na escuta das crianças. Não obstante, a diferenciação pedagógica adquiriu uma dimensão central no processo formativo da mestranda, representando, em simultâneo, uma dificuldade sentida e uma oportunidade de desenvolvimento profissional, com vista a uma resposta educativa mais inclusiva e equitativa. Este “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de

[todas] e de cada [uma das crianças], através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919) – a inclusão – constituiu (e continuará a constituir) um desafio para todos/as os/as docentes que exige não só a análise crítica e reflexiva das práticas educativas, como também a diversificação de estratégias pedagógicas que respeitem os interesses e as necessidades de todas e de cada uma das crianças, promovendo o direito à igualdade de oportunidades e ao sucesso educativo (LBSE, 1986).

À luz do socioconstrutivismo e das características individuais das crianças (idade, interesses, necessidades e dificuldades), a AP constituiu uma metodologia ativa que proporcionou a exploração de temáticas do interesse das crianças, orientando-se tanto pela sua curiosidade e pelo seu desejo de aprender, como pelas suas propostas educativas. Em vista disso, revelou-se exequível a construção de uma prática educativa com intencionalidade pedagógica, que privilegiou a autonomia, a responsabilidade social, o respeito, a entreaajuda, a cooperação e a participação democrática das crianças. Neste sentido, reconhece-se a relevância do MEM e da AC na prática educativa: sustentado “[numa] visão sociocêntrica da educação escolar” (Niza, 2013, p. 143), o modelo pedagógico do MEM “centra-se no grupo e na convicção de que é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem” (Cruz et al., 2015, p. 36); por seu turno, a metodologia ativa da AC promove “experiências pedagógicas nas quais os docentes, juntamente com [as crianças], são desafiados a superar-se e a reinventar-se, trabalhando para o sucesso de todos” (Moreira, 2019, p. 2). Para além de contribuírem para o desenvolvimento das competências suprarreferidas, o MEM e a AC concebem a criança como centro do processo educativo, conferindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento, sem esquecer que “o sucesso individual passa pelo sucesso de todos os elementos que constituem o (...) grupo” (Moreira, 2019, p. 3), o que reforçou não só o sentimento de pertença a um grupo, como também a aprendizagem da vida democrática, concorrendo para a inclusão de crianças que se mostravam inibidas, se sentiam excluídas e/ou necessitavam do apoio do/a adulto/a, em outros termos, a inclusão de todas e de cada uma das crianças.

Enquanto metodologia de investigação privilegiada no decurso da PES, a metodologia de I-A – processo em espiral de observação, planificação, ação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008) –

revelou-se imprescindível para a construção de uma postura crítica, reflexiva e indagadora antes, durante e após a ação, contribuindo para a transformação e a melhoria da prática educativa. Em vista disso, releva-se que a ação educativa da mestranda se orientou (e continuará a orientar-se) pelo interesse superior da criança, uma vez que “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas (...). E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” (*Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, 1989/1990, p. 24).

Para concluir, a PES desempenhou um papel preponderante na construção do perfil duplo docente, evidenciando que o exercício profissional de “ser educador/a” e “ser professor/a” exige não só a atenção às crianças e às suas características individuais, como também a capacidade de agir com intencionalidade educativa e de refletir, de forma sistemática e contínua, sobre a prática educativa, numa perspetiva de promoção de aprendizagens significativas. Deste modo, ser docente é uma profissão nobre, uma profissão de excelência: é construir relações estáveis, empáticas e de confiança; é saber cativar, motivar e apoiar; é escutar atentamente e valorizar cada pensamento, cada ação e cada conquista; é partilhar pequenas vitórias que se transformam em grandes progressos; é contribuir ativamente para a felicidade e o bem-estar do/a outro/a; é formar cidadãos/ãs responsáveis, autónomos/as e solidários/as – é transformar vidas.

No final da formação inicial docente, manifesta-se na mestranda um sentimento gratificante de realização, consciente de ter concretizado mais um dos seus sonhos: ser educadora de infância e professora do 1.º CEB. Foi um caminho repleto de novas experiências, novos obstáculos – nem sempre fáceis de superar – e novas conquistas que contribuíram, de forma significativa, para o seu crescimento pessoal e profissional. O término deste percurso no Ensino Superior não representa o fim, mas antes o início de um novo (e longo) caminho que se espera tão ou mais bonito e recheado de novas memórias, novas experiências, novos obstáculos e novas conquistas – sem nunca esquecer o caminho já percorrido –, mantendo sempre o propósito de aprender e crescer juntamente com as crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). Em que consiste a avaliação formativa?. In R. Abrecht (Org.), *A avaliação formativa* (pp. 29-61). Edições ASA.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M., & Whalley, M. (2024). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33 (1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bruner, J. (1973). Motivos para aprender. In J. Bruner (Org.), *O processo da educação* (pp. 77-85). (3.ª edição). Companhia Editora Nacional.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIADIÁLOGOS*, 4 (1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. (1989/1990). 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)
- Cosme, A. (2018). Parte prática. In A. Cosme (Org.), *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação – Ensino Básico e Ensino Secundário* (pp. 31-119). Porto Editora.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). Sobre o desafio que as tecnologias digitais representam para os professores. In F. A. Costa, C. Rodriguez, E. Cruz, & S. Fradão (Orgs.), *Repensar as TIC na educação - O professor como agente transformador* (pp. 23-33). Santillana. [https://www.researchgate.net/publication/299455917\\_Repensar\\_as\\_TIC\\_na\\_Educacao\\_O\\_Professor\\_como\\_Agente\\_Transformador](https://www.researchgate.net/publication/299455917_Repensar_as_TIC_na_Educacao_O_Professor_como_Agente_Transformador)

- Coutinho, C. P. (2015). Recolha de dados. In C. P. Coutinho (Org.), *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (pp. 105-150). (2.ª edição). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6 (3), 35-52.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). Capítulo 4: Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. Al-Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. P. Quero, M. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. W. Suhr, & Z. Nanzhao (Orgs.), *Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 89-117). Cortez Editora. [https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Diogo, F. (2013). Função da educação e da escola. In F. Diogo (Org.), *Desenvolvimento curricular* (pp. 41-62). Plural Editores. <https://pt.scribd.com/document/730720426/Desenvolvimento-Curricular-Fernando-Diogo-065314>
- Elliott, J. (2005). Guía práctica para la investigación-acción. In J. Elliott (Org.), *El cambio educativo desde la investigación-acción* (pp. 88-111). (4.ª edição). Ediciones Morata.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª edição). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-07/Avaliar%20para%20melhorar%20as%20aprendizagens.pdf>

Fernandes, D. (2021b). *Avaliação sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-07/Avaliar%20para%20melhorar%20as%20aprendizagens.pdf>

Fernandes, D. (2021c). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-07/Avaliar%20para%20melhorar%20as%20aprendizagens.pdf>

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/1\\_20\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)

Folque, M. A. (2012). Contextualização do estudo. In M. A. Folque (Org.), *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (pp. 41-64). Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Freitas, C. V. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In C. V. Freitas, M. M. Vieira, P. Abrantes, J. P. Aido, C. Gargaté, M. M. Araújo, C. Barbeitos, M. J. Domingues, & M. C. Roldão (Orgs.), *Gestão flexível do currículo – Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 10-14). Texto Editora.

Graça, V. G. D. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*

[Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.  
<https://hdl.handle.net/1822/89807>

Junior, F., Schotgues, B., Haase, V., Tavares, S., Rocha, E., Fóz, A., Pires, T., Batista, A., Enéas, E., Ferreira, T., Simão, A., Ciasca, S., & Andrade, E. (2023). Transtornos de aprendizagem. In L. Valle, & F. Capovilla (Orgs.), *Perspectivas em transtornos do desenvolvimento: Cognitivo-comportamental, linguístico e social* (pp. 72-181). Memnon.

[https://www.researchgate.net/profile/Sidney-Gomes/publication/377964029\\_LIVRO\\_Transtornos\\_de\\_Aprendizagem/links/65bfb0a61bed776ae32ca8ac/LIVRO-Transtornos-de-Aprendizagem.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sidney-Gomes/publication/377964029_LIVRO_Transtornos_de_Aprendizagem/links/65bfb0a61bed776ae32ca8ac/LIVRO-Transtornos-de-Aprendizagem.pdf)

Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 37-63). Artmed.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. (4.ª edição). Edições Afrontamento.

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

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

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Areal Editores.

Máximo-Esteves, L. (2008). Clarificação conceptual: definições e redefinições. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 18-22). Porto Editora.

Mendes, M., & Cunha, M. (2014). *Modelo pedagógico do MEM no 1º ciclo* [PowerPoint slides].  
Issuu.

[https://issuu.com/centroderecursosmem/docs/2014\\_modelopedagogicomem1ceb](https://issuu.com/centroderecursosmem/docs/2014_modelopedagogicomem1ceb)

- Moreira, S. (2019). Aprendizagem cooperativa e autonomia e flexibilidade curricular. In S. Moreira (Coord.), *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular* (pp. 1-13). PACTOR.
- Movimento da Escola Moderna. (2025). *Modelo pedagógico do MEM*. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Niza, I. (2000). O trabalho oficial da escrita. *Escola Moderna*, 5 (9), 31-38. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_4\\_trab\\_curric\\_compart\\_turma/124\\_a\\_03\\_trab\\_oficial\\_escr\\_ivniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_a_03_trab_oficial_escr_ivniza.pdf)
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 1-26. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/1\\_20\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). (4.ª edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). Marco epistemológico. In J. A. Pacheco, M. P. Alves, M. A. Flores, J. M. Paraskeva, J. C. Morgado, A. M. Silva, & I. C. Viana (Orgs.), *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp. 11-27). Livraria Minho.

- Pacheco, J. A., Sousa, J., & Lamela, C. (2018). *Aprendizagem baseada em projeto*. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/60079>
- Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (pp. 13-52). (2.ª edição). Artmed Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). Acerca do mundo da criança: história, teoria e métodos de investigação. In D. E. Papalia, S. W. Olds, & R. D. Feldman (Orgs.), *O mundo da criança* (pp. 5-49). McGraw-Hill.
- Ribeiro, C., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011). A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico. Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (AISTI). <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 25-41). Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85376>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista ESTREIADIÁLOGOS*, 5 (1), 35-46. [https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33\\_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf](https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf)
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Onde acaba o eu e o outro e começamos nós* (pp. 43-57). Areal Editores. <http://hdl.handle.net/10400.22/12230>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos,

- C. Mesquita, & P. F. Vaz (Eds.), *III encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.  
<http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Roldão, M. C. (1999). Currículo, gestão curricular e modos de aprendizagem. In M. C. Roldão (Org.), *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise* (pp. 31-75). Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). Características gerais. In C. Rosales (Org.), *Avaliar é reflectir sobre o ensino* (pp. 17-82). Edições ASA.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento cognitivo: A teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer (Org.), *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência* (pp. 217-257). Thomson Pioneira.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola Moderna*, (8), 25-29.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_4\\_trab\\_curric\\_compart\\_turma/124\\_c\\_03\\_aprender\\_ler\\_jusoares.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_c_03_aprender_ler_jusoares.pdf)
- UNICEF Portugal. (2004). *A convenção sobre os direitos da criança*.  
<https://www.unicef.pt/atualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In L. S. Vygotsky (Org.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Woodhead, M., & Moss, P. (2007). Early childhood and primary education – a global challenge. In M. Woodhead, & P. Moss (Eds.), *Early childhood and primary education: Transitions*

*in the lives of young children* (pp. 26-37). The Open University.  
<https://oro.open.ac.uk/16667/1/ECiF2.DAT.pdf>

Zabalza, M. A. (1992a). Marco teórico geral. In M. A. Zabalza (Org.), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (pp. 25-34). Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992b). A escola como cenário de operações didáticas. O professor como planificador. In M. A. Zabalza (Org.), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (pp. 45-56). Edições ASA.

## REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas. (2022). *Projeto Educativo*.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliarf>

Carta ao Diretor do AE, Presidente da CM/Junta de Freguesia, Presidente da Associação de Pais e Presidente da IPSS (2017). *Atividade Enriquecimento Curricular*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_junho\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf)

Decreto de Aprovação da Constituição da Presidência da República (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República n.º 86, 1.ª Série de 10/04/1976. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *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). *Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.* Diário da República n.º 149, 1.ª Série de 02/08/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

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 de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação – Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado de Educação (2016). *Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.* Diário da República n.º 90, 2.ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

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

Despacho n.º 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). *Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.* Diário da República n.º 129, 2.ª Série de 06/07/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

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

Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_de\\_educacao\\_financeira\\_final\\_versao\\_port.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final_versao_port.pdf)

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

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_educacao_fisica.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018e). Aprendizagens Essenciais de Educação Física – Anexo I | Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/anexo1\\_ef.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/anexo1_ef.pdf)

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

Direção-Geral da Educação. (2018g). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018h). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_1.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018i). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_3.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018j). Aprendizagens Essenciais de Português – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018k). Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018). Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação | 1.º Ciclo do Ensino Básico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 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>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

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

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*. República Portuguesa.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Es\\_senciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Es_senciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Portaria n.º 223-A/2018 da Educação (2018). *Regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 149, 1.ª Série de 03/08/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 644-A/2015 do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2015). *Regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)*. Diário da República n.º 164, 2.ª Série de 24/08/2015. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a\\_educacao\\_fisic\\_a\\_na\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisic_a_na_educacao_pre-escolar.pdf)

Silva, I. L., 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)

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_desenvolvimento/Documentos/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf)

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Relatório de Estágio**  
Bruna Filipa da Rocha Rodrigues

