

M

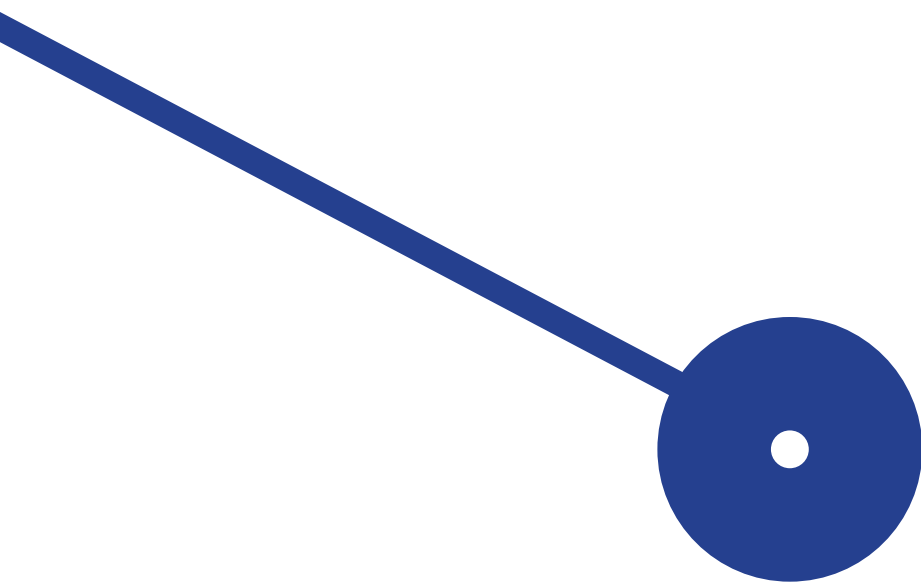
MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Catarina Filipa da Silva Almeida

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Filipa da Silva Almeida

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, Julho de 2025

O presente relatório é dedicado a ti, avó.

Obrigada por tudo o que me ensinaste,

mas especialmente por acreditares sempre em mim.

Sem ti, nada disto seria possível. Esta conquista também é tua.

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório representa o culminar de um percurso profundamente desafiante, exigente e transformador. Ao longo deste longo caminho, tive a sorte de estar rodeada por pessoas que me inspiraram, ampararam e acreditaram em mim todos os dias, mesmo quando eu própria duvidei.

Em primeiro lugar, à minha avó Minda, a quem dedico este trabalho com todo o meu amor. A tua força, os teus ensinamentos e a tua presença continuam comigo todos os dias. Espero que estejas orgulhosa.

Aos meus avós Fim, Chico e Fátima, e à minha avó emprestada, Maria do Carmo, por serem pilares de carinho e sabedoria, por me ajudarem sempre que precisei, com uma palavra amiga ou com um abraço sentido. Obrigada por tudo.

Aos meus pais, Paulinho e Fatinha, pelo amor incondicional, pela confiança nas minhas decisões e por me ensinarem, com o vosso exemplo, o valor do esforço e a importância de nunca esquecermos quem somos. São e serão sempre o meu porto seguro.

Ao meu namorado, Vasco, pelo apoio constante, pela paciência nos momentos mais difíceis e por nunca deixar de me ouvir, mesmo quando não era fácil. Obrigada por caminhares ao meu lado, mesmo quando o caminho era complicado.

Aos meus tios e tias, Zé, Carmo, Alda, Carlos, Luísa, Francisco, Aurélia e Carlinhos pelo afeto, pelo orgulho e pelo incentivo. Aos que me deram explicações e foram os meus professores ao domicílio desde cedo, nas mais variadas áreas, e aos que sempre me acompanharam com carinho e orgulho.

Aos meus “Gorilas”, que embora sejam primos, são na verdade irmãos. Uns chatos, sim, mas sem os vossos puxões de orelhas, não teria chegado aqui.

Aos meus padrinhos e priminhos, que apesar da distância e das geografias, estão sempre perto no meu coração.

À minha melhor amiga, Aninha, e ao meu melhor amigo, Mike, por serem o colo e o riso em tantas fases da vida. Obrigada por me aturarem mesmo quando não precisavam, são mais que amigos, são a minha família escolhida, são meus irmãos.

Às amigas do secundário, Mary e Izzy, por resistirem ao tempo e à distância, por continuarem presentes de forma tão genuína. Obrigada por me lembrarem que a amizade verdadeira não precisa de presença constante para continuar a ser forte, leal e cheia de carinho. Mesmo longe, estão sempre comigo.

Às amigas da faculdade, Gabi, Guida e Martinha, por tornarem leve o que às vezes parecia impossível. Com trabalhos feitos à última da hora, dores de cabeça e muitas confusões pelo meio, crescemos juntas, e isso é o mais bonito desta viagem. Vocês fizeram estes anos valer a pena.

Um agradecimento muito especial à minha díade de estágio, Nat, que é também amiga e cúmplice desde o primeiro dia. Caminhámos lado a lado, com partilhas, dúvidas, gargalhadas e muitas brincadeiras. Vivemos momentos que só nós sabemos, e que não trocamos por nada. Foi maravilhoso ver-nos crescer.

Às minhas Supervisoras Institucionais, Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça e Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves, pela exigência, rigor, confiança e orientação ao longo de todo este processo.

Às Professoras Cooperantes, Carla Afonso e Iara Resende, pela partilha generosa, pela abertura e por me integrarem verdadeiramente nas dinâmicas das salas. Aprendi convosco mais do que posso exprimir em palavras.

E, por fim, às crianças. A todas e a cada uma das que passaram por mim, ao longo da licenciatura e do mestrado. Obrigada por me ensinarem a escutar, a improvisar, e a ser paciente todos os dias. A vossa curiosidade, autenticidade e ternura foram e continuarão a ser a minha maior motivação.

Todos vocês foram, de diferentes formas, meus professores, ensinaram-me as múltiplas artes da vida. Agora chegou a minha vez de ensinar com o mesmo compromisso, entrega e amor. Obrigada por fazerem parte deste caminho.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, conduzindo à obtenção da habilitação profissional para o exercício da docência com perfil duplo. Desenvolvido em díade, o percurso formativo possibilitou a vivência de práticas pedagógicas em dois contextos educativos distintos, mas complementares, proporcionando uma visão integrada e articulada da educação. A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se sob a orientação da metodologia de Investigação-Ação (I-A), assente num paradigma socio-construtivista que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. As práticas implementadas foram intencionais, reflexivas e diferenciadas, respondendo à diversidade dos grupos e promovendo aprendizagens significativas, em consonância com os documentos curriculares orientadores da prática educativa. Valorizou-se a participação ativa das crianças, das famílias e da comunidade educativa, numa lógica de corresponsabilização e partilha. A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assumiu especial relevância, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos, centrados nos interesses e ritmos de cada grupo. O trabalho colaborativo com a díade e com as equipas pedagógicas revelou-se determinante na planificação, ação e avaliação das intervenções, favorecendo o desenvolvimento profissional partilhado. A reflexão crítica, presente ao longo de todo o percurso, constituiu o eixo estruturante da construção de uma identidade profissional ética, consciente e comprometida com a qualidade das práticas educativas. Assim, este relatório espelha uma trajetória formativa construída entre teoria e prática, onde a investigação, a escuta ativa, a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a inclusão contribuíram para uma prática educativa transformadora.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Perfil Duplo; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This internship report was carried out as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, leading to the attainment of professional qualification for teaching with a dual profile. Developed in pairs, the training course enabled the experience of pedagogical practices in two distinct but complementary educational contexts, providing an integrated and articulated view of education. Supervised Educational Practice (PES) was developed under the guidance of the Action Research (I-A) methodology, based on a socioconstructivist paradigm that recognises children as active subjects in the construction of knowledge. The practices implemented were intentional, reflective and differentiated, responding to the diversity of the groups and promoting meaningful learning, in line with the curriculum documents guiding educational practice. The active participation of children, families and the educational community was valued, in a logic of co-responsibility and sharing. The Project Work Methodology (MTP) took on special relevance, promoting inclusive learning environments, centered on the interests and rhythms of each group. Collaborative work with the dyad and with the pedagogical teams proved to be decisive in the planning, action and evaluation of interventions, favoring shared professional development. Critical reflection, present throughout the entire process, was the structuring axis for the construction of an ethical professional identity, conscious and committed to the quality of educational practices. Thus, this report reflects a training trajectory built between theory and practice, where research, active listening, pedagogical intentionality and commitment to inclusion contributed to a transformative educational practice.

Keywords: Supervised Educational Practice; Dual Profile; Action Research Methodology; Project Work Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Instrumentos de Pilotagem presentes na sala de atividades.....	43
Figura 2 Nuvem de ideias sobre a palavra Respeito e Natureza.....	57
Figura 3 Utilização dos Óculos de Virtual Reality.....	59
Figura 4 Metodologia de Rotação por Estações.....	64
Figura 5 Atividade pedagógica com o robô SuperDoc.....	68
Figura 6 Poster do Projeto "Porque abanam os Dentes?", Óculos VR e guião de entrevista .	74
Figura 7 Gravações do Videoclip da Música “Zuby Vymyty- Dentes Lavados”	75
Figura 8 Visita ao Centro Português de Fotografia	79
Figura 9 Atividade dinamizada pelas famílias	80
Figura 10 Classificação dos elementos naturais e Construção da fotografia	84
Figura 11 Escolha das fotos e fotos escolhidas	85
Figura 12 Divulgação dos Projetos	86

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

ATL- Atividades de Tempos Livres

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CPF- Centro Português de Fotografia

DGE- Direção-Geral da Educação

DL- Decreto-Lei

EMEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE- Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

MEM- Movimento da Escola Moderna

MRPE- Metodologia de Rotação Por Estações

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro de Autismo

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC- Trabalhos Para Casa

UA- Unidades de Aprendizagem

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VR- Virtual Reality

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

1.	<i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</i>	5
1.1.	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	5
1.2.	ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS NO 1.º CEB	17
1.3.	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	25
2.	<i>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO</i>	32
2.1.	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	32
2.2.	CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CEB.....	35
2.3.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	39
2.4.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	48
3.	<i>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS</i>	53
3.1.	EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	53
3.2.	EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PRÉ-ESCOLAR	71
4.	<i>METARREFLEXÃO</i>	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade a obtenção do grau académico que habilita para o exercício profissional com um perfil de dupla docência. Este perfil, pela sua exigência, requer do futuro profissional um domínio aprofundado, coerente e articulado dos dois contextos educativos em questão, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que embora interligados, apresentam especificidades próprias a diversos níveis. Este relatório constitui, assim, não apenas uma síntese do percurso formativo vivido no contexto da PES, mas também uma exigência académica que culmina um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e identitário.

A PES revelou-se como um espaço privilegiado para a articulação entre os saberes académicos e a realidade educativa concreta. Permitiu experienciar, de forma crítica, os fundamentos de uma prática pedagógica sustentada, refletida e intencional, ancorada num conjunto de referenciais legais, curriculares e teóricos que orientaram o planeamento, a ação e a avaliação nos dois níveis de ensino. Entre esses referenciais destaca-se a Decreto-Lei (DL) n.º 24/2001 (2001), que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, e o DL n.º 79/2014 (2014), que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, regulamentando a formação inicial de professores e a articulação entre as componentes científica, pedagógica e didático-prática.

No contexto da EPE, a prática foi orientada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento estruturante que define os princípios, objetivos e áreas de conteúdo fundamentais na intervenção com crianças desde os 3 anos até à entrada no 1.º CEB. Estas orientações valorizam uma abordagem centrada na criança, respeitando os seus interesses, ritmos e necessidades, promovendo uma aprendizagem ativa, globalizante e significativa. Já no 1.º CEB, a intervenção teve como base os documentos curriculares em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) das diferentes áreas disciplinares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e os documentos de Autonomia

e Flexibilidade Curricular (AFC), que promovem a construção de percursos de aprendizagem diversificados, inclusivos e ajustados ao contexto e às necessidades dos alunos.

Quanto, à metodologia que orientou toda a prática, esta foi a I-A, entendida como uma metodologia investigativa que permite ao profissional questionar e transformar a sua prática através da reflexão contínua e fundamentada. Este modelo desenvolve-se num ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão, possibilitando uma compreensão aprofundada dos contextos educativos e das necessidades das crianças. Simultaneamente, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica, investigativa e comprometida com a melhoria contínua da ação educativa, essencial à construção de uma identidade profissional sólida e consciente.

Neste âmbito, o presente relatório organiza-se em três capítulos principais, estruturando-se segundo uma lógica progressiva que acompanha o percurso formativo da mestranda. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustenta a prática nos dois níveis de ensino, abordando os principais conceitos, princípios pedagógicos e documentos orientadores. O segundo capítulo é dedicado à caracterização dos contextos de estágio, isto é, instituição, grupos, metodologias e ambientes educativos, e aprofunda a abordagem metodológica da I-A. O terceiro capítulo descreve, analisa e reflete criticamente sobre as intervenções pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos de prática, evidenciando as estratégias utilizadas, os recursos mobilizados e os impactos observados nas aprendizagens das crianças/alunos e no desenvolvimento profissional da mestranda.

Já a conclusão do relatório assume a forma de uma metarreflexão, na qual se procede a uma análise crítica e introspetiva do percurso realizado ao longo da PES. Este momento constitui uma oportunidade para reconhecer os desafios enfrentados, os dilemas pedagógicos vivenciados e as aprendizagens significativas construídas. Assume-se, neste espaço, uma visão integrada da formação, na qual teoria e prática se fundem num processo contínuo de construção profissional. A metarreflexão evidencia, assim, o amadurecimento da identidade

docente e o compromisso com uma prática educativa fundamentada, consciente e transformadora.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES foi pautado por princípios éticos fundamentais, nomeadamente o respeito pela dignidade das crianças, das famílias e das comunidades educativas envolvidas, sendo assegurados todos os princípios éticos e deontológicos, em conformidade com os normativos nacionais e institucionais. No que consta, a recolha de dados, incluindo registos escritos, fotográficos e videográficos, foi realizada mediante consentimento informado, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. Por forma a salvaguardar a privacidade dos intervenientes, todos os nomes apresentados neste relatório são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças, assegurando-se a sua proteção da identidade, das suas famílias e dos profissionais envolvidos, em estrito respeito pelos princípios que regem a investigação em contexto educativo. Deste modo, todas as práticas estiveram em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados, sendo a informação recolhida utilizada exclusivamente para fins pedagógicos e investigativos, promovendo uma cultura de responsabilidade, transparência e ética profissional. Igualmente, para apoiar a caracterização do contexto, foram consultados documentos estruturantes do agrupamento de escolas, disponíveis no site institucional. No entanto, para salvaguardar o anonimato da instituição, estes não serão identificados nas referências do relatório final.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A profissão docente deve ser encarada como uma jornada contínua, dinâmica e em constante transformação. Este processo contínuo permite construir a identidade profissional ao longo de toda a carreira. Neste sentido, a formação inicial de professores constitui o alicerce sobre o qual se estrutura a trajetória docente, estabelecendo os princípios e os valores que guiarão a sua prática educativa (Alarcão, 1996).

Desta forma, a formação inicial docente, que começa na dimensão académica, requer a mobilização de referenciais teóricos e normativos que sustentam os fundamentos da sua prática educativa, sempre acompanhada de uma visão crítica e reflexiva sobre as bases pedagógicas, as políticas educacionais para a dimensão profissional e permitindo o exercício consciente e fundamentado da ação pedagógica.

Neste seguimento, este capítulo encontra-se organizado em três grandes secções, que procuram refletir de forma crítica e fundamentada os contextos educativos vivenciados durante a PES. A primeira seção enfatiza o papel central da educação na sociedade atual, destacando a criança como o centro da ação pedagógica, explorando as dimensões comuns e específicas dos dois níveis educativos, o 1º CEB e a EPE, dada ter sido esta a ordem pela qual decorreu a PES.

1.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

“Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI” (Nóvoa, citado por Pereira & Vieira, 2006, p.13).

Como refere esta afirmação, a escola tem de se reinventar e, por isso, é necessário repensar a educação face às profundas transformações que marcam o mundo contemporâneo. A educação, enquanto área de reflexão e investigação, acompanha a evolução da sociedade, com destaque para o papel dos profissionais e da organização escolar, dos currículos e das interações sociais que deles decorrem. Estas mudanças, inerentes a uma sociedade em

constante mutação, exigem que a escola se adapte, assumindo um papel inovador e transformador (Mendes & Teixeira, 2011). Deve, por isso, ser vista cada vez mais como uma estrutura flexível com a necessidade de reconversão e mobilidade de profissionais. (Sá, 1994). Neste âmbito, a escola deve formar cidadãos autónomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios de um mundo globalizado, promovendo uma educação que contribua para o seu desenvolvimento sustentável, revendo-se num processo contínuo de construção e reconstrução da sociedade (Flores et al., 2013).

Neste contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) enfatiza a importância da aprendizagem ao longo da vida, encarando-a como um processo contínuo que ocorre desde o nascimento até à morte, independentemente da idade, e do contexto, seja ele formal ou informal. Defende que o “direito à educação deve assegurar a educação em todas as idades e em todas as áreas da vida” (Comissão Internacional Sobre Os Futuros Da Educação, 2022, p.10) e, por isso, reforça a necessidade de uma abordagem educativa holística, que promova a equidade e a inclusão, reconhecendo a educação como um bem comum essencial à construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Nesta linha de pensamento, o estabelecimento de relações significativas no contexto educativo, também, constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A relação professor-aluno, tal como a relação educador-criança, transcende a mera transmissão de conhecimentos, assumindo-se como um espaço de segurança, afeto e confiança, onde a criança encontra as condições emocionais necessárias para explorar, experimentar e aprender. De acordo com Niza (2000), a qualidade da interação entre adulto e criança é determinante para o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais e emocionais, sendo que o vínculo afetivo favorece a motivação intrínseca e a autorregulação da aprendizagem.

No caso da EPE, a relação educador-criança adquire contornos particularmente sensíveis, uma vez que se trata de uma fase crucial da vida, marcada por descobertas e primeiras experiências sociais estruturantes. Como refere Oliveira-Formosinho (2008), o educador deve posicionar-

se como um guia na aprendizagem, escutando a criança, acolhendo a sua voz e reconhecendo as suas emoções, numa lógica de co-construção do saber e de respeito pela sua singularidade. Neste contexto, Marta (2017) ressalta que “a educação pré-escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global” (p.43).

Paralelamente, a colaboração entre a escola e a família deve ser entendida como um processo contínuo de corresponsabilização e partilha, pautada pela construção de uma relação de proximidade, baseada na confiança mútua, que facilita a coerência entre os contextos de vida da criança e potencia o seu bem-estar. Neste sentido, tanto na EPE como no 1.ºCEB, os profissionais devem assumir um papel ativo na promoção de relações educativas de qualidade, alicerçadas no afeto, no respeito e na escuta ativa, investindo na construção de parcerias educativas com as famílias e valorizando o seu papel como a primeira educação da criança. Esta relação triangular (criança, docente e família) é, assim, essencial para garantir práticas pedagógicas mais humanizadas, integradoras e ajustadas às necessidades atuais das crianças.

Neste enquadramento, a articulação entre ciclos educativos desempenha um papel estratégico, na medida em que potencia a continuidade das experiências da criança, dentro e fora da escola e reforça o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes educativos. De acordo com Cardoso et al. (2018), a articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é indispensável para assegurar essa continuidade e facilitar a adaptação da criança à escola. A colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB é, assim, apontada como uma prática fundamental para o sucesso deste processo, contribuindo para a criação de ambientes educativos coesos e enriquecedores. De igual modo, enfatiza-se que esta articulação facilita não apenas a transição entre os níveis de ensino, mas também a adaptação progressiva da criança às novas exigências escolares. Este processo assegura aprendizagens significativas, valorizando as suas potencialidades individuais. Exige-se, por isso, um esforço conjunto dos profissionais no sentido de garantir uma continuidade educativa pautada por uma visão integradora e centrada no desenvolvimento da criança. Esta ação deve ser

orientada por princípios de cidadania, solidariedade e autonomia, enquanto promove igualmente o envolvimento da família como parceiro ativo neste processo educativo (Lei n.º 5/97, 1997, artigo n.º 2 e n.º 4).

As transições educativas desempenham um papel central no desenvolvimento da criança, oferecendo, representando momentos cruciais que influenciam tanto o desenvolvimento cognitivo como o socioemocional. Importa reconhecer que a transição entre a EPE e o 1.º CEB constitui um momento particularmente sensível no percurso das crianças, marcado por alterações significativas no seu modo de ser, estar e agir. A entrada no ensino obrigatório implica, frequentemente, uma maior carga horária e curricular, bem como uma pressão acrescida no domínio das aprendizagens iniciais, como a leitura, a escrita e as operações matemáticas. Assim, é essencial que esta transição seja cuidadosamente apoiada, de forma a decorrer de maneira natural e tranquila, minimizando os potenciais impactos negativos e promovendo o bem-estar e o desenvolvimento global da criança (Formosinho, 2016).

Desta forma, a transição entre a EPE e o 1.º CEB deve ser encarada como uma oportunidade para consolidar aprendizagens e reforçar a continuidade no percurso educativo. Para tal, é essencial uma colaboração entre educadores, professores e famílias, garantindo que o brincar, a cooperação e a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas contribuam para uma passagem harmoniosa e bem-sucedida para o ensino obrigatório. Neste sentido, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, regulado pelo DL n.º 79/2014 (2014) assume particular relevância, ao promover uma formação integrada que capacita os profissionais para compreenderem e intervirem de forma articulada nas duas etapas educativas, assegurando maior continuidade pedagógica e coerência curricular.

Perante estas circunstâncias, torna-se imperativo colocar o bem-estar da criança como prioridade, atribuindo-lhe um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem. Neste âmbito, é relevante ressaltar o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito introduzido por Vygotsky (1978), descrevendo-a como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma

independente, e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.83). Vygotsky (1978) reforça, ainda:

“A zona de desenvolvimento proximal fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual o curso interno do desenvolvimento pode ser compreendido. Utilizando este método, podemos levar em conta não apenas os ciclos e processos de maturação que já foram concluídos, mas também aqueles processos que estão atualmente em formação, que estão apenas a começar a amadurecer e a desenvolver-se. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e o seu estado de desenvolvimento dinâmico, considerando não apenas o que já foi alcançado em termos de desenvolvimento, mas também o que está em processo de maturação” (p.83).

Deste modo, deve considerar-se o nível de desenvolvimento adquirido pela criança, o nível de desenvolvimento real, reconhecendo que, em condições ideais de apoio, ela é capaz de alcançar aprendizagens superiores. Esta perspetiva enquadra-se na abordagem sócio-construtivista, onde o papel do adulto é fundamental no processo de aprendizagem. Assim, o papel do profissional torna-se crucial, assumindo-se como um moderador e facilitador do desenvolvimento ao proporcionar situações-problema que estimulem a atuação da criança na sua ZDP. Conforme aponta Vygotsky (1978), “o ensino deve ser ajustado de alguma forma ao nível de desenvolvimento da criança” (p.81). Desta forma, a ZDP não apenas orienta a prática pedagógica, mas também possibilita uma abordagem mais eficaz e humanizada, que valoriza tanto os progressos já realizados quanto as capacidades que a criança pode desenvolver com o apoio adequado.

Complementarmente, Jean Piaget partilha a visão da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, apesar de partir de uma perspetiva que privilegia os processos internos de construção do conhecimento. No seu modelo de desenvolvimento cognitivo, este processo é entendido como um processo progressivo e estruturado, que se desenrola por estádios sequenciais, nos quais a criança constrói ativamente o saber a partir da interação com o meio. Cada estádio representa uma forma qualitativa distinta de pensar, sendo que a aprendizagem só ocorre eficazmente quando a criança está preparada para assimilar novos conceitos com base nas estruturas mentais já adquiridas. Neste sentido, o papel do educador é o de criar ambientes ricos em desafios e experiências concretas que estimulem os processos de

assimilação e acomodação, promovendo, assim, o equilíbrio cognitivo. A valorização da atividade autônoma e exploratória da criança, bem como o respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento são princípios centrais da sua teoria, reforçando a importância da utilização de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como o sujeito ativo na construção do seu conhecimento (Piaget, 1932).

Por outro lado, e segundo Brofenbrenner & Morris (2007), “para ser ‘boa’, uma teoria também deve ser ‘prática’” (p.796). Esta visão sustenta a perspectiva ecológica do desenvolvimento, fundamentada no modelo de sistemas ecológicos de Brofenbrenner (1979), enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre através da interação dinâmica entre a criança e os diferentes ambientes que a rodeiam, desde o microsistema imediato, como a família e a escola, até níveis mais amplos, como o ecossistema e o macrosistema. Este modelo sublinha que o desenvolvimento da criança não acontece de forma isolada, mas resulta de interações entre diversos contextos sociais, culturais e temporais.

Além disso, também é relevante mencionar que Jerome Bruner destaca a importância da cultura, da linguagem e da mediação social no processo de desenvolvimento cognitivo, sublinhando que qualquer conteúdo pode ser ensinado a uma criança, desde que adaptado à sua forma de compreender o mundo. Defende, assim, que a aprendizagem ocorre através da construção ativa de significados, ou seja, pela descoberta, sendo fundamental a organização dos conteúdos segundo uma estrutura espiral, onde os conceitos são revistos e aprofundados com níveis crescentes de complexidade. O docente, nesta perspectiva, assume o papel de mediador intencional, promovendo uma técnica pedagógica que apoia o aluno na superação de dificuldades momentâneas e na construção de novos saberes. Tal como Vygotsky, também Bruner valoriza a interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural, destacando a importância de práticas que envolvam a criança em experiências significativas, desafiadoras e culturalmente relevantes (Bruner, 1960).

Alinhando-se com os princípios das perspectivas supramencionadas, tanto na EPE como no 1.º CEB, o perfil do educador de infância e do professor do ensino básico assume um carácter

multifacetado e abrangente. Este perfil reflete a organização da formação, as habilitações profissionais necessárias e a incorporação de competências em várias dimensões estruturantes que orientam o trabalho pedagógico. Entre estas dimensões, destaca-se a dimensão profissional, social e ética, que sublinha a responsabilidade do docente em promover o desenvolvimento integral das crianças, através de práticas inclusivas e éticas (DL n.º 240/2001, 2001), e a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que exige a aplicação de metodologias ativas e colaborativas, ajustadas às necessidades individuais e contextuais das crianças (Vygotsky, 1978). Como salientam Ribeiro et al. (1996), cabe ao docente adotar uma postura ativa e reflexiva, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas em análises críticas e no aperfeiçoamento contínuo das suas ações.

Neste contexto, a construção de um perfil duplo de educador de infância e professor do 1.º CEB assenta em pressupostos teóricos e legais do sistema educativo que agregam saberes essenciais para sustentar práticas pedagógicas fundamentadas e promover a construção da identidade profissional do docente. De acordo com Roldão e Almeida (2018), este perfil profissional exige a articulação dos diferentes saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, fomentando uma prática educativa inclusiva e equitativa.

Deste modo, o DL n.º 1/98 (1998), reforça a ideia de que os educadores e professores desempenham um papel essencial e insubstituível na melhoria da qualidade do ensino, sendo a reflexão e a autonomia profissionais elementos indispensáveis para a promoção de aprendizagens significativas (Nóvoa et al., 1991) A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 consolida estes princípios, ao defender que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos integrados social e culturalmente (Lei n.º 46/86, artigo n.º 3, 1996). Estas dimensões estruturantes, descritas no DL supramencionado, estabelecem as bases para o perfil geral do profissional de educação. Assim, a formação inicial e contínua dos educadores e professores deve incluir uma compreensão aprofundada dos fatores ecológicos e sociais que moldam o desenvolvimento das crianças, bem como estratégias pedagógicas que facilitem transições suaves e enriquecedoras entre os diferentes níveis educativos (Bronfenbrenner, 1979). É essencial que os profissionais da educação estejam preparados para

atuar de forma ética e colaborativa, utilizando práticas pedagógicas inovadoras que promovam aprendizagens significativas e respeitem o ritmo e as potencialidades de cada criança.

Esta articulação entre teoria e prática, embora essencial em todos os contextos educativos, torna-se particularmente relevante no 1.º CEB, onde as aprendizagens significativas se distinguem de outros níveis de ensino, sobretudo devido à faixa etária das crianças e às exigências do seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o regime de monodocência revela-se particularmente relevante, uma vez que permite ao professor acompanhar de forma contínua e globalizante as diferentes áreas de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esta organização favorece uma relação pedagógica próxima, estável e afetiva, permitindo ao docente conhecer profundamente as necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno. Este modelo organizacional também favorece o reconhecimento das particularidades individuais de cada criança e a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor (Silva, 2005). De acordo com a Lei n.º 46/86 (1986), o professor do 1.º CEB é responsável pelo desenvolvimento das competências fundamentais da criança, incluindo a linguagem oral e escrita, a leitura, a matemática e as expressões artísticas, musicais e motoras. Esta abrangência exige uma prática pedagógica articulada, capaz de integrar diferentes áreas do saber de forma coerente e significativa.

Também na EPE se valoriza a proximidade e a estabilidade educativa, garantidas por este regime de monodocência, no qual o educador de infância assume a responsabilidade pedagógica integral do grupo. A presença contínua e próxima deste profissional permite um acompanhamento consistente das crianças, promovendo uma atmosfera de segurança, bem-estar e confiança. A articulação com o assistente operacional contribui para o apoio nas rotinas diárias e para o cuidado, possibilitando um olhar atento sobre as dinâmicas do grupo e facilitando aspetos essenciais para a qualidade das interações e para a continuidade dos processos de aprendizagem (Folque, 2012; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, embora assente em modelos organizacionais distintos, ambos os níveis de ensino, se revelam estruturantes para uma prática pedagógica centrada na criança. Ambas promovem a continuidade

relacional, a construção de vínculos afetivos estáveis e a atenção individualizada, elementos essenciais para a criação de contextos educativos promotores de bem-estar, segurança emocional e desenvolvimento harmonioso (Oliveira- Formosinho, 2002).

Deste modo, o professor deve promover experiências estruturadas e estimulantes, que incentivem a aprendizagem através da descoberta, despertando a curiosidade e a autonomia dos alunos e fomentando aprendizagens que sejam significativas (Woods, 1999). Neste contexto, destaca-se a importância da aplicação de metodologias ativas, em oposição ao modelo tradicional de ensino, considerando-as como “caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas” (Moran, 2018, p.1). Assim, rejeita-se a abordagem transmissiva e repetitiva da educação tradicional, privilegiando-se uma pedagogia participante e interventiva, baseada na colaboração e cooperação para o desenvolvimento de projetos (Oliveira-Formosinho, 2007). Estas metodologias contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a cooperação, tornando o processo educativo mais significativo e contextualizado (Bacich, 2018). Entre estas práticas pedagógicas, salientam-se certas estratégias inovadoras que favorecem a autonomia e a construção do saber como, a “Sala de Aula Invertida”, a “Aprendizagem por Pares”, e a “Gamificação”. Todas estas metodologias, de inspiração socio-construtivista, partilham a premissa de que a criança deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem, agindo com intencionalidade, significado e autonomia (Graça et al., 2024; Mazur, 1997).

Entre as diversas metodologias ativas, destaca-se a MTP, que articula saberes teóricos e práticos num processo educativo colaborativo e reflexivo. Influenciada por autores como Dewey (1938), esta metodologia valoriza a experiência e ação como fundamentos da construção do conhecimento. Segundo Vasconcelos et al. (2011), estrutura-se em quatro etapas fundamentais: a identificação e definição de problemas ou questões relevantes; a planificação que envolve a organização e coordenação das ações a serem implementadas; a execução das tarefas definidas; e, finalmente, a avaliação, que permite não apenas refletir sobre os resultados alcançados, mas também partilhar aprendizagens (Leite et al., 1992). Este

processo dinâmico e interativo está em sintonia com uma educação orientada para a construção de competências críticas, como autonomia, pensamento crítico e trabalho colaborativo (Claxton et al., 2013).

A aplicação da MTP nos contextos da EPE e do 1.º CEB permite a integração de áreas curriculares, promovendo aprendizagens significativas baseadas nos interesses e ritmos das crianças. Além disso, contribui para a inclusão educativa, ao responder às especificidades de cada grupo e ao desenvolvimento de competências transversais (Wobbe & Stoddard, 2019). Este modelo reposiciona também o papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor para se assumir como facilitador e mediador do processo de aprendizagem, organizando ambientes desafiantes, observando, escutando e intervindo de forma intencional (Oliveira-Formosinho, 2007; Konecni, 2022). Para além destes contributos, a MTP valoriza a participação ativa e reflexiva das crianças, promovendo ambientes de aprendizagem que respeitam os seus interesses e ritmos. Esta abordagem interdisciplinar e flexível favorece a construção de experiências educativas significativas e contextualizadas. Paralelamente, incentiva a reflexão contínua dos profissionais de educação, desafiando-os a adotar práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas (Konecni, 2022).

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) potencia ainda mais estas metodologias ao ampliar os recursos e as oportunidades de aprendizagem disponíveis. Quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, as TIC funcionam como ferramentas cognitivas que promovem a experimentação, a partilha de saberes, a resolução de problemas e a ligação com o mundo digital que rodeia as crianças (Jonassen, 2007; Nóvoa, 2022). Neste sentido, o uso das TIC deve ser planeado de forma cuidadosa, garantido que responde aos interesses e contextos dos alunos, sem se transformar num fator de distração. Assim, quando bem integradas, as TIC reforçam a motivação, a curiosidade e a colaboração, apoiando atividades como jogos educativos, projetos, investigações e outras dinâmicas de aprendizagem mais ativas e digitais (Graça, 2023, Moran 2015).

Apesar do seu potencial, a integração das TIC em contextos educativos continua a enfrentar desafios, nomeadamente ao nível da aquisição e manutenção de infraestruturas digitais, que permanecendo deficitárias em muitas instituições (Flores, Escola & Peres, 2013). Neste cenário, é essencial que esses constrangimentos não inibam práticas inovadoras, uma vez que as TIC, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, funcionam como ferramentas cognitivas que estimulam o pensamento complexo das crianças (Jonassen, 2007). Neste sentido, o docente deve assumir o papel de mediador ativo, integrando as TIC de forma contextualizada e promotora de aprendizagem significativa (Quarto et al., 2020).

Entre os recursos tecnológicos utilizados nas duas valências, destacou-se a utilização dos óculos de *Virtual Reality* (VR), que enriqueceram significativamente a aprendizagem no Estudo do Meio, permitindo às crianças explorar de forma visual e interativa temas como o corpo humano, os animais ou os habitats naturais. A título de exemplo, destaca-se a visualização do interior da boca humana para identificar os dentes e validar representações gráficas previamente realizadas, assim como observar características específicas de animais para depois as descreverem por escrito (cf. Capítulo III). Esta abordagem facilitou a compreensão de conceitos abstratos e despertou o interesse dos alunos, através da visualização tridimensional dos conteúdos. Revelou-se similarmente eficaz no estímulo da curiosidade, da linguagem oral e da construção de conhecimentos.

Não obstante, o profissional de educação deve promover uma educação inclusiva que garanta a capacidade de aprendizagem e o acesso equitativo aos apoios necessários para todas as crianças, conforme disposto no DL n.º 54/2018, artigo n.º 3 (2018). Para que esta universalidade se concretize, é fundamental assegurar a inclusão, de forma a possibilitar o acesso e a participação de todas as crianças. Para que a escola seja reflexo desta prática inclusiva, torna-se indispensável um planeamento educativo centrado no aluno, influenciando, inevitavelmente, uma gestão flexível do currículo, dado que a ação educativa deve responder à singularidade e individualidade de cada criança (DL n.º 54/2018, artigo n.º 6, 2018).

Em conformidade com o exposto, evidencia-se que uma escola inclusiva tem como finalidade garantir “igualdade de oportunidades e [promover] o sucesso educativo de todos os alunos” ao longo do seu percurso escolar (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Para atingir esse objetivo, é necessário construir um currículo flexível, adaptado à diversidade presente nas salas de aula, no qual o profissional de educação mobilize conhecimentos científicos de diferentes áreas, tendo em consideração o contexto social, cultural e individual dos alunos (DL n.º 241/2001 artigo n.º 3, 2001). Neste enquadramento, compete também à Direção-Geral da Educação (DGE) “a criação e atualização de um manual de apoio à prática inclusiva, dirigido às escolas e respetivos profissionais, aos pais ou encarregados de educação e a outros intervenientes na educação inclusiva” (DL n.º 54/2018 artigo n.º 32, 2018).

Neste contexto, a diferenciação pedagógica destaca-se como uma estratégia central para concretizar os princípios da inclusão. Esta abordagem permite ajustar o ensino às capacidades, interesses e necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência educativa mais eficaz e equitativa (Tomlinson, 2001). Tomlinson e Allan (2002) acrescentam que se trata da “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes” (p.14), sendo por isso imprescindível nestes contextos.

A diferenciação pedagógica exige uma planificação flexível e centrada nos alunos, considerando características como: os estilos de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e as inteligências múltiplas (Gardner, 1993). Para isso, o educador/professor deve desenvolver uma prática pedagógica intencional, sustentada numa observação sistemática e numa escuta atenta, que lhe permita conhecer profundamente cada criança e assim, ajustar as propostas educativas de forma significativa (DL n.º 55/2018, 2018). Esta prática deve ser acompanhada por uma avaliação formativa contínua, que possibilite monitorizar o progresso e adequar as estratégias de ensino em função das necessidades emergentes (Pais & Monteiro, 2002). Logo, a diferenciação pedagógica constitui-se como uma ferramenta fundamental para promover uma escola mais justa, inclusiva e centrada nos alunos. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico que reconhece a diversidade não como um obstáculo, mas como uma riqueza

educativa, exigindo do profissional uma intervenção intencional, flexível e permanentemente reflexiva.

Em suma, este capítulo procurou apresentar os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam a ação educativa nos contextos da EPE e do 1º CEB, destacando o papel transformador do docente. A construção do perfil profissional do educador/professor, as metodologias ativas centradas na criança e os princípios da inclusão emergem como pilares essenciais para uma prática educativa transformadora, contextualizada e intencional. A compreensão destes princípios revela-se, assim, fundamental para interpretar e justificar as opções pedagógicas adotadas ao longo da PES, cuja caracterização será desenvolvida nos seguintes capítulos.

1.2. ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICAS NO 1.º CEB

A escola constitui-se como um serviço público orientado pela organização da educação formal, desempenhando um papel essencial na construção e transmissão de saberes. Neste contexto, o ensino promove o contacto entre os diferentes intervenientes no processo de aprendizagem, proporcionando uma educação sistemática que permite a exploração integral e abrangente dos conteúdos curriculares. Neste âmbito, o programa do XXI Governo Constitucional estabelece como prioridade a concretização de uma política educativa baseada na igualdade de oportunidades (DL n.º 55/2018, 2018).

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho confere às escolas uma gestão curricular flexível, promovendo o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e fortalecendo as AE, sublinhando a importância de uma comunicação ativa entre professores, alunos, famílias e comunidade. Este quadro legal visa estimular nos alunos competências de pesquisa, avaliação, reflexão e mobilização crítica da informação, contribuindo para a resolução de problemas e para a construção da autoestima e do bem-estar. Assim sendo, o sistema educativo português está estruturado em três ciclos de ensino, equivalentes a nove dos doze anos regulamentados como escolaridade obrigatória. Este percurso inicia-se no 1º CEB, que abrange crianças dos

cinco aos dez anos, mediante autorização do encarregado de educação e caracteriza-se por proporcionar o primeiro contacto com a educação formal (Lei n.º 85/2009, 2009). Este ciclo, de carácter universal, obrigatório e gratuito, tem a duração de quatro anos e organiza-se em turmas por ano de escolaridade. Nesta fase, o professor é responsável por orientar de forma integrada os processos de ensino e aprendizagem, sendo essencial garantir práticas pedagógicas que respondam à diversidade dos alunos (Lei n.º 46/86, 1986). Trata-se, por isso, do primeiro contacto sistemático da criança com a educação formal, o que exige uma abordagem pedagógica intencional, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

É essencial refletir sobre as necessidades, potencialidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, cabendo ao docente reconhecer e valorizar as particularidades de cada um. Este reconhecimento implica a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, capazes de dar resposta à diversidade existente em sala de aula (Tomlinson, 2008). Neste contexto, documentos normativos como as AE (DGE, 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2021) e o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) desempenham um papel central ao orientar a ação docente. Estes documentos defendem que todos os alunos devem desenvolver valores e competências fundamentais para a sua vida pessoal e social (Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, o DL n.º 241/2001 (2001) reforça esta perspetiva ao estabelecer que o docente deve desenvolver um currículo com vista a uma escola inclusiva, mobilizando conhecimentos científicos e competências necessárias para promover a aprendizagem dos alunos. As AE, definidas no DL n.º 55/2018 (2018), consistem no “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. 2930). Simultaneamente, são descritas como “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa” (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, p. 241-(3)), concedendo às escolas e aos professores maior flexibilidade na gestão curricular (DL n.º 55/2018, 2018).

Ao fomentar a construção de conhecimentos significativos, as AE promovem a autonomia dos alunos e incentivam o trabalho colaborativo, orientando o processo educativo através de estratégias claras e eficazes (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). De forma abrangente, constituem um conjunto de aprendizagens fundamentais, organizadas por níveis e anos de ensino, que visam assegurar a transição harmoniosa entre os ciclos e a articulação ao longo do ensino básico. Desta forma, as AE são um instrumento essencial para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva, alinhada com as necessidades e especificidades de cada aluno. Por sua vez, alinham-se com os princípios descritos no PASEO, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes que promovem o desenvolvimento das áreas de competência.

O PASEO constitui um documento orientador da prática pedagógica, desempenhando um papel essencial na organização e gestão curricular, contribuindo para a definição de estratégias, metodologias, procedimentos pedagógicos e didáticos a aplicar na prática letiva (Oliveira-Martins et al., 2017). A sua estrutura adota uma abordagem “abrangente, transversal e recursiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8), organizada em quatro dimensões principais: (i) os princípios, que fundamentam e dão coerência às práticas educativas e à gestão do currículo; (ii) a visão do aluno, que destaca as competências esperadas dos jovens ao concluírem a escolaridade obrigatória; (iii) os valores, definidos como orientações que tornam determinadas ações e comportamentos desejáveis; e (iv) as áreas de competência, que integram conhecimentos, capacidades e atitudes, permitindo uma atuação fundamentada em contextos diversificados. Desta forma, o seu principal objetivo é preparar os alunos para a vida em sociedade, reconhecendo as singularidades de cada indivíduo e promovendo valores como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Implícitos nesta visão estão os valores e princípios da equidade, que sustentam uma educação inclusiva, capaz de oferecer respostas adequadas às necessidades de todos e de cada aluno individualmente (DL n.º 54/2018, 2018).

Alinhado com estes referenciais, encontra-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que preconiza uma educação voltada para a cidadania, que privilegia a base da formação integral das crianças, sendo determinante na construção da sua identidade pessoal e social. Nesta etapa, a componente de Cidadania e Desenvolvimento é integrada transversalmente no currículo, ficando a sua operacionalização sob responsabilidade do docente titular e definida pelo Conselho de Docentes, conforme previsto na Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (Monteiro, et al., 2017). Esta abordagem valoriza uma prática pedagógica que ultrapassa os limites da disciplina formal, propondo o desenvolvimento de competências cívicas através de experiências vividas, da participação ativa dos alunos e da articulação com os diferentes domínios curriculares. Assim, temas como os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável devem ser trabalhados de forma integrada e contextualizada, promovendo nos alunos uma consciência crítica, ética e social desde os primeiros anos de escolaridade. A transversalidade da cidadania no 1.º CEB exige, por conseguinte, que o professor assuma um papel mediador, capaz de mobilizar metodologias ativas e fomentar uma cultura escolar democrática, inclusiva e participativa, em estreita ligação com a comunidade educativa.

A robótica educativa tem-se revelado uma ferramenta inovadora e eficaz na promoção de aprendizagens significativas no 1.º CEB, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais como o pensamento computacional, a resolução de problemas, a criatividade, o desenvolvimento da linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial e da colaboração. Fundamentada nos princípios do construcionismo de Papert (1980), esta abordagem favorece uma aprendizagem ativa, experiencial e centrada no aluno. Durante a prática pedagógica foi utilizado o robô *SuperDoc* (cf. Capítulo III), no qual os alunos puderam explorar conceitos como a orientação espacial, a codificação simples, o raciocínio lógico e a contagem, integrando conteúdos das áreas de Matemática, de Português e de Estudo do Meio (Costa et. al, 2024). A manipulação do robô motivou os alunos a trabalhar em grupo, a testar hipóteses e a resolver desafios, promovendo o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento afetivo na aprendizagem. Para além da robótica, outras tecnologias imersivas, como a realidade virtual, mostraram igualmente

grande potencial educativo. Assim, a robótica educativa demonstrou um impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos, revelando-se valiosa para diversificar as estratégias pedagógicas e tornar o ensino mais atrativo e significativo. Contudo, a sua implementação exige uma planificação pedagógica intencional e estruturada, bem como formação contínua dos docentes, de modo a garantir a eficácia educativa (Pedro et al., 2017; Bicalho et al., 2023) (cf. Capítulo III).

No âmbito das metodologias ativas implementadas no 1.º CEB, destaca-se a Metodologia de Rotação Por Estações (MRPE), uma abordagem inovadora centrada na personalização da aprendizagem e na participação ativa dos alunos. Inspirada no modelo *Blended Learning: Station-Rotation* esta metodologia organiza a sala em diferentes estações de trabalho, permitindo que os alunos circulem em pequenos grupos e realizem atividades variadas e complementares em torno de um tema comum (Bacich & Moran, 2015). Além disso, a MRPE permite combinar estratégias presenciais com o uso de ferramentas tecnológicas, promovendo o desenvolvimento de competências digitais, da autonomia e do trabalho colaborativo. Como referem Costa et al. (2024), recomenda-se que pelo menos uma das estações integre recursos digitais, reforçando a articulação entre o currículo e as tecnologias emergentes. Esta abordagem revela-se particularmente eficaz na resposta à diversidade existente na sala de aula, ao permitir a criação de percursos diferenciados e ajustados às características individuais dos alunos (Lonigro, 2021). A MRPE estimula, por isso, o envolvimento dos alunos, promove a autorregulação e facilita a observação pedagógica em pequenos grupos. Por sua vez, esta organização permite ao professor prestar apoio mais próximo individualizado e estratégias como o *think-pair-share* podem ser facilmente integradas, favorecendo momentos de reflexão e cooperação entre pares.

Apesar das suas potencialidades, a implementação da MRPE exige um planeamento rigoroso, a gestão eficaz do tempo e a disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos adequados. Um dos principais desafios prende-se com a avaliação simultânea das tarefas realizadas em diferentes estações, o que requer competências organizacionais e analíticas por parte do professor. No entanto, estes obstáculos podem ser superados através do uso de ferramentas

digitais de acompanhamento e da reflexão contínua sobre a prática docente (Bacich, 2018). A aplicação concreta desta metodologia será aprofundada no Capítulo III, com base nas experiências vivenciadas durante a PES.

De acordo com o Despacho n. 5908/2017 (2017), o currículo é definido como um "conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares" (p.13882), como as AE, que servem de referência para que as escolas desenvolvam as suas opções pedagógicas e curriculares, ampliando o conjunto de competências estabelecidas no PASEO. O currículo constitui, por isso, um núcleo central de qualquer sistema educativo, funcionando como proposta de ensino e aprendizagem para os aprendentes que nele se inserem (Ribeiro, 1992). Assume, assim, o papel de um plano orientador do ensino, aplicável a qualquer nível, área ou etapa de formação.

Desta forma, um currículo integrador possibilita uma aprendizagem progressiva e adaptada, ancorada nos documentos normativos que garantem respostas adequadas às especificidades de cada aluno (Diogo, 2010; Roldão, 1999). A construção do currículo deve refletir, portanto, a colaboração entre os diferentes agentes educativos, rompendo com a visão tradicional de currículo enquanto "conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas" (Chagas et al., 2021, p. 447). Numa abordagem construtivista, o currículo torna-se um instrumento estruturado e flexível, onde o professor deixa de ser apenas o executor e passa a ser um gestor e decisor do processo educativo, assumindo o seu papel essencial de "ensinar, isto é, fazer aprender" (Roldão, 1999, p. 48). Além disso, a construção do currículo deve considerar os interesses e as necessidades dos alunos, bem como o contexto social em que estão inseridos, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento integral (Leite, 2012).

A diversidade presente nas turmas deve ser tida em consideração pelo professor, procurando que as suas práticas pedagógicas sigam os princípios de flexibilidade curricular, através da sua adaptação às características do grupo. Neste quadro, a diferenciação pedagógica, já abordada anteriormente, constitui uma orientação essencial do currículo do 1.º CEB, ainda que a sua aplicação concreta dependa de múltiplos fatores contextuais (Diogo, 2010; Clérigo et al.,

2017). Apesar do currículo do 1.º CEB organizar-se em componentes disciplinares e não disciplinares, com cargas horárias legalmente definidas na matriz curricular (DL n.º 176/2014, 2014; DL n.º 55/2018, 2018) é importante gerir da melhor forma o currículo. E, por isso, a condução global do processo educativo cabe ao professor titular de turma, que pode ser coadjuvado por docentes especializados em áreas como Inglês ou Educação Moral e Religiosa. Esta estrutura curricular facilita, assim, a planificação integrada e permite ajustar a intervenção pedagógica às características da turma.

Assim, ciclo de estudos do 1.º CEB, em conformidade com as AE definidas pela DGE, apresenta uma organização curricular estruturada por componentes específicas e respetiva carga horária semanal, distribuídas pelos anos de escolaridade. Nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, as componentes curriculares incluem: Português e Matemática, com uma carga horária mínima de 7 horas semanais; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico- Motoras, com pelo menos 3 horas semanais; Apoio ao Estudo, com uma carga mínima de 1,5 horas semanais; e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com uma carga horária variável entre 5 e 7,5 horas semanais. O total da carga horária semanal é de 25 horas, sendo que nesses anos iniciais, as restantes três horas são destinadas ao Apoio ao Estudo, à Oferta Complementar, à Educação Moral e Religiosa e a AEC, sendo de uma frequência facultativa, lecionadas por docentes especializados, conforme estabelecido pelo DL n.º 176/2014 (2014). Relativamente aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, de acordo com o artigo 13.º do DL n.º 55/2018 (2018), verifica-se uma única diferença na carga horária em relação aos anos anteriores: o aumento do tempo dedicado à disciplina de Língua Estrangeira, o Inglês. Esta disciplina é igualmente lecionada por professores com formação específica, com um mínimo de 2 horas semanais (DL n.º 176/2014, 2014).

Segundo o DL n.º 241/2001 (2001), compete ao professor "organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens" (p. 5574). Esta abordagem pedagógica fundamenta-se na interação entre os conhecimentos já adquiridos e os novos, como sublinha

Moreira (2010) quando menciona que neste processo "os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva" (p. 2). Assim, o docente assume um papel central no desenvolvimento de estratégias que garantam a articulação entre as aprendizagens, contribuindo para a consolidação do saber e para a construção de novos significados no percurso educativo dos alunos.

É fundamental criar um ambiente de estabilidade emocional, no qual os alunos se sintam respeitados e valorizados, pois apenas neste contexto estarão dispostos a partilhar os seus interesses, curiosidades e experiências. Essas partilhas são indispensáveis para o professor, que as utiliza como base para a conceção de práticas educativas relevantes e alinhadas com essas mesmas realidades dos alunos (DL n.º 240/2001, 2001). Dessa forma, o professor assume um papel integrador. Tal como defendido por Caldeira (2009), "o professor, no contexto escolar, assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido" (p.53). Assim, o docente promove não apenas a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências fundamentais para o contexto socioeducativo.

A avaliação constitui uma componente essencial do processo educativo, sendo da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica, conforme estabelece o DL n.º 17/2016 (artigo nº 23; 9, 2016). Este enquadramento legal define as modalidades de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa caracteriza-se por ser contínua, sistemática e integradora do processo de ensino-aprendizagem e permite recolher evidências sobre o progresso dos alunos, identificar dificuldades e ajustar práticas pedagógicas de forma atempada. Os seus principais objetivos incluem "a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos" (Jorba & Sarmartín, 2002, p.30). Trata-se de assegurar "que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais" (Pais & Monteiro, 2002, p.43). Esta pode ser operacionalizada através de diversos instrumentos, como registos de observação sistemática, portfólios, autoavaliações, mapas de progresso ou grelhas de

critérios. Estes recursos permitem ao professor acompanhar o percurso de cada criança, e promover uma reflexão conjunta sobre o que foi aprendido, como foi aprendido e o que ainda é preciso ser desenvolvido (Fernandes et al., 2020). Além disso, envolvem o aluno como participante ativo no processo de aprendizagem e reforçam a intencionalidade da ação docente.

Já a avaliação sumativa, tem por objetivo, a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, com vista à classificação e à certificação. E tem como finalidade verificar o progresso contínuo, considerando tanto os resultados obtidos como a postura demonstrada ao longo do período letivo. Considerando o mencionado, as práticas pedagógicas devem ser constantemente revisitadas e ajustadas com base nas novas observações e nos retornos obtidos dos alunos, promovendo uma evolução contínua (Jorba & Sarmartín 2002).

Em síntese, a avaliação, seja ela formativa ou sumativa, deve ser entendida como um processo contínuo, intencional e reflexivo, ao serviço da aprendizagem. Mais do que atribuir classificações, a avaliação deve orientar, regular e transformar o percurso educativo, promovendo a equidade e a qualidade no ensino (Pais & Monteiro, 2002).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, sendo a primeira etapa da educação básica, visa promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando a igualdade de oportunidades, a participação ativa e a construção de aprendizagens significativas (Lei n.º 5/97, 1997). Esta etapa propõe uma prática educativa centrada na criança, ancorada em princípios como a escuta, a intencionalidade pedagógica, a observação sistemática e a criação de ambientes seguros, desafiantes e promotores do bem-estar. Através desta abordagem, pretende-se garantir que cada criança possa explorar, descobrir, comunicar e crescer ao seu próprio ritmo, num percurso de aprendizagem ajustado às suas necessidades, interesses e potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo isto em consideração, o educador de infância assume um papel central ao garantir os princípios, e a criação dos ambientes educativos, supramencionados. Ou seja, compete-lhe estruturar o espaço, selecionar materiais ajustados às fases de desenvolvimento, gerir o tempo de forma flexível e promover experiências significativas, que respeitem os ritmos individuais e favoreçam a construção autónoma do conhecimento. Neste processo, o ambiente educativo, sejam estes o interior e o exterior, assume-se como um recurso pedagógico fundamental, potenciador da autonomia, da criatividade, da comunicação e da interação social (Lopes da Silva et al., 2016; Bento & Portugal, 2016).

De facto, o papel do educador resulta de uma conjugação entre o domínio das OCEPE, e o conhecimento profundo das características específicas do grupo de crianças com que se trabalha, bem como do contexto sociocultural e institucional em que se encontra inserido. Esta compreensão abrangente constitui a base a partir da qual o educador estrutura a sua ação pedagógica, concretizando-a através de uma organização curricular articulada e intencional. A integração curricular é, assim um pilar fundamental da ação educativa na EPE, permitindo uma articulação coerente entre os objetivos de desenvolvimento, as experiências pedagógicas e os contextos de vida da criança. As OCEPE orientam esta prática integrada e holística, organizando o conteúdo pedagógico em áreas como a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Expressão e Comunicação, que devem ser trabalhadas de forma transversal e significativa. Para tal, o educador deve atuar com base numa intencionalidade pedagógica clara, sustentada na observação, na escuta e numa planificação que responda às necessidades e interesses do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste quadro, a escolha de um modelo pedagógico deve refletir uma opção consciente e fundamentada, alinhada com os valores da educação de infância e com as especificidades do contexto, já que “refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16). A seleção de um modelo pedagógico não deve ser arbitrária, mas antes resultar de uma reflexão crítica sobre os valores subjacentes, as finalidades da educação e as especificidades do contexto educativo.

Assim sendo, a PES realizada na EPE foi orientada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), que se alicerça numa perspetiva democrática da educação (Niza, 2013). Esta abordagem assenta na construção de um projeto educativo democrático, sustentado pela autoformação cooperada dos docentes e pela cooperação educativa nas escolas, promovendo uma cultura pedagógica de partilha, responsabilidade e construção coletiva do conhecimento (Niza, 2013). Tal como refere González (2002), o MEM “privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade, propondo-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social da criança (...) através de uma ação democrática” (p. 38).

Estas ideias estruturam as finalidades educativas do MEM, que se centram em três pilares fundamentais: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução (recriação) cooperada da cultura (Niza, 1992, citado por González, 2002). Estas finalidades traduzem-se na valorização do diálogo, da escuta ativa, da autonomia e da participação das crianças nos processos de decisão educativa, fomentando uma cultura de respeito mútuo e de responsabilidade social.

Assim, esta abordagem pedagógica distingue-se, essencialmente, por esta gestão cooperativa do currículo, concretizada através das Reuniões de Conselho periódicas, as quais assumem um papel crucial na tomada de decisões por parte da criança. Estas reuniões, realizadas em grande grupo, são fundamentais para promover a harmonização do ambiente coletivo e das respetivas interações (Folque, 2012, p. 235). Tal como refere Folque (2012), citando Niza (1992; 1996; 1998), “os momentos de planeamento e de avaliação [que] fazem parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente, com base na negociação de contratos de aprendizagem” (p. 54). Através desta prática, concretiza-se o ideal democrático defendido pelo MEM e acompanhado pela Lei n.º 46/86 (1986), em que educador e crianças participam ativamente na construção do processo educativo, numa lógica de cooperação, partilha de responsabilidades e valorização da autonomia.

Este modelo de participação refletiu-se diretamente no cotidiano do grupo, onde foi possível observar um envolvimento progressivo das crianças nos processos de decisão e de aprendizagem, num ambiente que valoriza a escuta, a cooperação e a liberdade com responsabilidade. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz na criação de um clima de confiança, respeito e intencionalidade pedagógica, em que cada criança é reconhecida como sujeito ativo no seu percurso educativo (Folque, 2012).

Efetivamente, esta abordagem encontra-se profundamente enraizada na perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, a qual reconhece que o conhecimento se constrói através das interações sociais e contextuais. Neste sentido, a aprendizagem não se restringe às interações estabelecidas entre os pares e com os adultos, mas estende-se também à relação com os materiais e instrumentos disponibilizados no contexto da comunidade educativa. Complementarmente, a comunicação desempenha um papel estruturante na dinâmica do grupo, assumindo duas funções essenciais no processo educativo. Em primeiro lugar, a função cognitiva, através da qual as crianças “falem das suas ações ou experiências, (...) desenvolvendo um processo reflexivo”. Em segundo lugar, destaca-se “a função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício (...) do grupo” (Folque, 2012, p. 61).

Assim, e com o intuito de promover a responsabilidade durante a aprendizagem e na dinâmica do grupo, o MEM propõe um conjunto de dispositivos organizacionais designados por “instrumentos de pilotagem” (Folque, 2012). Estes funcionam como mediadores da organização do tempo, da gestão do grupo e da construção de sentido pelas crianças, favorecendo a autonomia, a autorregulação e a consciência da participação individual e coletiva (Cruz et al., 2015).

Para além da utilização dos instrumentos de pilotagem, considera-se igualmente indispensável a existência de um ambiente que favoreça a livre expressão, o qual se assume como condição essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas e de aprendizagem, uma vez que as crianças “possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial (...) quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre” (Hohmann &

Weikart, 1997, p.20). Nesse sentido, é também proporcionado às crianças um tempo lúdico destinado à exploração e descoberta de materiais. Ao criar estas oportunidades, fomenta-se o envolvimento ativo das crianças, permitindo-lhes uma melhor compreensão do mundo que as rodeia (Folque, 2012).

Ao favorecer-se um clima de liberdade e exploração, cria-se um contexto propício ao brincar, reconhecendo-se esta atividade não apenas como expressão natural da infância, mas como uma estratégia pedagógica fundamental e intencional. Neste ambiente, o brincar livre, espontâneo e criativo assume um papel central no processo educativo. Através do jogo, a criança expressa emoções, ideias e representações, exercita a imaginação e desenvolve competências cognitivas e sociais. O brincar constitui-se, assim, como um meio privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento global, devendo ser respeitado como tempo educativo essencial e não como interrupção do currículo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, o espaço exterior assume particular relevância enquanto extensão natural do ambiente educativo. Uma vez que oferece condições únicas para a concretização de um brincar pleno, em interação com a natureza e com os outros, surgindo como um componente essencial do ambiente educativo na EPE, integrando-se, portanto, numa visão holística do desenvolvimento infantil. Mais do que um espaço de recreio, o exterior oferece oportunidades únicas para a exploração, a descoberta e o contacto com a natureza, promovendo o desenvolvimento sensorial, motor, emocional e social das crianças. Tal como afirmam Folque et al. (2015), “o acesso diário ao espaço exterior (...) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano” (p. 23), refletindo uma perspetiva que inclui a dimensão corporal, sensorial e ecológica do desenvolvimento.

Para que este processo ocorra de forma significativa, o educador de infância assume um papel de facilitador e potenciador de aprendizagens, criando condições para que cada criança explore, descubra e desenvolva as suas capacidades ao seu próprio ritmo, com base nas experiências significativas que vivencia (DL nº 241/2001, 2001). Esta postura pedagógica apoia-se na construção de relações empáticas, afetivas e consistentes, que são fundamentais

para o desenvolvimento emocional e social da criança. Como referem Brazelton e Greenspan. (2002), ao serem acolhidas em relações sólidas e respeitadas, “as crianças aprendem a ser mais afetivas e solidárias” (p. 29), criando-se, assim, um clima educativo assente na confiança, na segurança e no respeito mútuo entre todos os intervenientes.

É neste ambiente relacional que se torna possível desenvolver ações educativas verdadeiramente significativas, as quais devem resultar de um processo de planeamento partilhado entre o educador de infância, o grupo de crianças e os demais intervenientes da comunidade educativa, incluindo as famílias. Esta articulação permite garantir uma planificação intencional, contextualizada e coerente, que responda eficazmente às necessidades do grupo e que valorize a colaboração entre os diferentes agentes educativos. Neste processo, destaca-se a importância da observação sistemática, contínua e atenta, que constitui a base para a construção de práticas pedagógicas ajustadas e reflexivas. Através da observação dos momentos de brincadeira espontânea, o educador compreende os interesses, as motivações e as necessidades das crianças, estruturando e adaptando, em conformidade, as atividades e os projetos pedagógicos adequados ao grupo. Esta observação ativa constitui mais do que uma estratégia metodológica: é um elemento estruturante da ação docente, pois sustenta uma prática reflexiva e cuidada, orientada para a melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016).

Com vista à consolidação dessa melhoria contínua, torna-se essencial um processo de avaliação sistemática e intencional, que permita ao educador refletir sobre as suas ações e tomar decisões fundamentadas. Esta avaliação deve ser orientada pelos referenciais teóricos que sustentam a ação educativa, bem como pelas finalidades da educação de infância, promovendo uma articulação crítica e consciente entre a teoria e a prática. Logo, a avaliação assume um papel central na EPE, devendo ser entendida como um processo contínuo, formativo e intencional, orientado para a promoção da qualidade educativa e do desenvolvimento integral da criança. Para que cumpra efetivamente esta função, é fundamental que o educador a integre de forma sistemática e reflexiva na sua prática, permitindo-lhe tomar decisões fundamentadas, ajustar estratégias e melhorar

continuamente a sua ação pedagógica. Como é referido por Lopes da Silva et al. (2016), avaliação deve ser realizada de forma sustentada nos referenciais teóricos e nas finalidades educativas, articulando teoria e prática de modo a tornar a intervenção mais intencional e responsiva às necessidades do grupo.

Neste sentido, a avaliação transforma-se num verdadeiro instrumento de autorregulação profissional, ao serviço não apenas da criança, mas também do desenvolvimento do próprio educador. Esta conceção está presente nos documentos orientadores da educação de infância, nomeadamente nas OCEPE, que promovem uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), sublinhando o seu carácter formativo, regulador e dinâmico. Também o DL n.º 240/2001 (2001), reconhece a avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (p. 5571), evidenciando a sua relevância tanto para o acompanhamento do desenvolvimento infantil como para a autoformação do profissional. Assim, a avaliação na EPE deve ser, acima de tudo, um processo contínuo de escuta, reflexão e intencionalidade pedagógica, orientado para responder às especificidades de cada criança e para sustentar práticas educativas de qualidade.

Em síntese, a EPE assenta numa prática pedagógica intencional, centrada na criança e orientada por referenciais teóricos consistentes. Através da valorização do brincar, da escuta e da avaliação formativa, o educador constrói um percurso de aprendizagem ajustado ao grupo. A abordagem adotada, inspirada no MEM, será aprofundada no Capítulo III, onde se analisam as estratégias implementadas e os efeitos observados na prática.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Compreender o contexto educativo onde se está inserido é essencial para uma intervenção com intencionalidade educativa. De acordo com Brenfenbrenner (1979) na sua Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano, um ambiente educativo ecológico favorece um melhor desenvolvimento do ser humano. Neste tipo de ambiente, segundo Brenfenbrenner (1979), a criança,

"adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e torna-se mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam as suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou mais de forma e conteúdo" (p. 37).

Desta forma, é de notar, que a observação participante foi essencial para a construção da caracterização do contexto educativo, permitindo à observadora envolver-se no quotidiano do grupo e compreender as suas dinâmicas (Estrela, 1994). Ao longo deste processo, destacou-se a relevância de um ambiente educativo que valorize a criança como protagonista da sua aprendizagem, sustentado em intervenções pedagógicas significativas, promotoras da inclusão e respeitadoras dos diferentes ritmos e necessidades de cada aluno.

Deste modo, a presente secção pretende caracterizar o contexto educativo e o Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a PES, bem como, clarificar as opções pedagógicas tomadas ao longo da mesma. Partindo da observação naturalista e participante, foram consideradas as especificidades de cada espaço educativo, compreendendo a instituição cooperante e a dupla valência dos contextos: 1. °CEB e a EPE, conforme a sequência cronológica em que decorreu o estágio.

Por fim, apresenta-se a metodologia adotada, a I-A, uma abordagem metodológica orientada para a transformação das práticas educativas.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

De acordo com o Artigo nº6, do DL 137/2012 (2012), "O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino" (p. 3341).

Localizado na Área Metropolitana do Porto, este agrupamento agregava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 e abrangia a EPE e o Ensino Básico, com quatro estabelecimentos, tendo como sede a Escola Básica. A instituição acolhia alunos de mais de 20 nacionalidades diferentes e estava inserida num contexto socioeconómico assimétrico, com aproximadamente 40% das crianças a beneficiarem da Ação Social Escolar. O agrupamento promovia um ensino inclusivo e de qualidade, orientado pelos princípios da equidade, pertença e excelência, tendo como objetivo principal a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da sociedade

Para responder às necessidades dos alunos e combater tanto o insucesso escolar quanto o abandono escolar, o agrupamento conta com uma estrutura de apoio sólida e diversificada, visto que integra um Centro de Apoio à Aprendizagem que serve como um núcleo de recursos materiais e humanos, voltados ao apoio de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), bem como Unidades Especializadas, Salas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão, e também dispunha de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que procurava promover a equidade escolar. Além disso, realizava projetos educativos e socioculturais que integravam as dimensões sociais e humanas da educação. De entre as iniciativas, destacava-se o Programa "Fruta Escolar", de promoção de hábitos alimentares saudáveis. A relação entre a escola e as famílias era também uma dimensão valorizada, uma vez que, à luz da Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979) (cf. Capítulo I), esta interação influencia diretamente os processos proximais, essenciais ao desenvolvimento social da criança. As atividades promovidas pelo Agrupamento contribuíam para o bem-estar dos alunos, para o reforço da criatividade e para o fortalecimento das relações entre docentes e estudantes.

O agrupamento estabelecia parcerias estratégicas com autarquias e instituições parceiras, visando a concretização de um plano educacional que valorizasse a excelência e a inclusão. Os recursos humanos da instituição assumiam um papel central na construção de um ambiente educativo propício à aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos alunos e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, a Associação de Pais também era bastante participativa, reforçando o compromisso com a qualidade do ensino. Esta aposta, aliada a uma oferta curricular diversificada e inovadora, atendia às exigências do século XXI, como estabelecido no PASEO.

Neste contexto, importa referir que a escola onde decorreu a PES integra o Agrupamento de Escolas anteriormente caracterizado, sendo considerado a sua sede, refletindo, na sua organização e dinâmica, os princípios e objetivos delineados a nível institucional. O estabelecimento de ensino era composto por dois edifícios. No que concerne ao primeiro edifício, verificava-se a existência de três pisos, com áreas específicas para a EPE e o 1.º CEB apresentando condições renovadas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. No rés-do-chão encontravam-se a área da refeição, um auditório, e uma sala de apoio a apresentações. Relativamente ao primeiro piso, encontrava-se a portaria, uma área coberta de apoio à entrada principal, uma zona especializada para os serviços educativos, e a biblioteca, que dispunha de espaços de leitura, de convívio, de computadores e de trabalho. Próximo da biblioteca situavam-se também a papelaria e outros serviços educativos. Ainda no primeiro piso localizavam-se as salas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, a sala de apoio ao estudo e três salas de informática. Por fim, no último piso localizava-se o espaço do 2.º e 3.º CEB. Ao longo dos pisos, encontrava-se um elevador destinado ao acesso de pessoas com mobilidade reduzida.

O espaço exterior incluía amplas áreas de recreio, com campos de futebol e basquetebol, uma zona verde, um parque infantil, um labirinto em betão e jogos pintados no pavimento. Existiam apenas dois pequenos espaços cobertos, insuficientes face ao número de alunos, o que limitava a permanência abrigada durante os intervalos.

Por fim, encontrava-se no segundo edifício, um pavilhão gimnodesportivo, um espaço com boas condições para a realização de projetos educativos e atividades físicas. No entanto, durante o período da PES, não se verificou o envolvimento da turma em qualquer projeto pedagógico ou iniciativa estruturada neste contexto.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CEB

A PES da mestranda, iniciou-se na turma D do 2.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, composta por 20 alunos, com igual distribuição de género. No que diz respeito às faixas etárias, a turma continha alunos com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, albergando três crianças com nacionalidades estrangeiras, nomeadamente, uma ucraniana e dois brasileiros. Desde os primeiros momentos de observação, a turma revelou um envolvimento ativo nas atividades propostas, demonstrando particular interesse por metodologias ativas que integravam recursos tecnológicos didáticos. Estes recursos tornavam o ensino mais apelativo, potenciando a participação e promovendo aprendizagens mais significativas. Durante as atividades, observou-se a presença de características como a curiosidade, a criatividade e a tomada de decisões, aspetos que enriqueceram e dinamizaram as aulas, tornando-as mais produtivas e agradáveis.

Apesar de alguns alunos revelarem dificuldades de autonomia, não foram necessárias adaptações pedagógicas diferenciadas. Durante a observação, ficou evidente uma disparidade nos ritmos de aprendizagem: enquanto alguns alunos concluíam as tarefas rapidamente e necessitavam de estímulos adicionais, outros enfrentavam dificuldades significativas, exigindo um acompanhamento constante por parte do par pedagógico ou pela professora cooperante. Estes alunos estão abrangidos pelo DL n.º 54/2018 (2018), que regula as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, recebendo coadjuvação em sala de aula durante quatro horas semanais, conforme previsto no plano curricular do agrupamento. Visando o envolvimento de todos os alunos, a planificação das aulas procurou atender, de forma intencional, à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes no grupo.

Embora exista uma diversidade presente na turma, nenhum aluno foi formalmente sinalizado com NAS. No entanto, verificou-se que alguns alunos beneficiavam de acompanhamento especializado fora do contexto escolar, nomeadamente através de serviços de psicologia e terapia, por iniciativa dos respetivos encarregados de educação. Em conversas informais com a professora cooperante, a mestranda tomou conhecimento de que um dos alunos era medicado, sob orientação da médica de saúde, devido ao défice de atenção, embora ainda não tivesse um diagnóstico formal implementado. Perante este contexto, tornou-se evidente a importância de implementar na prática o DL n.º 54/2018 (2018) supramencionado, complementado pela Lei n.º 116/2019 (2019), no sentido de promover uma educação inclusiva baseada na equidade, garantindo que as necessidades de todos os alunos são atendidas de forma justa e eficaz.

Durante a observação da prática pedagógica, constatou-se que a abordagem predominante da professora cooperante era de carácter tradicional. As aulas baseavam-se, em grande medida, na utilização de manuais e fichas previamente disponibilizadas para ensinar os conteúdos previstos. Paralelamente, recorriam-se a recursos digitais fornecidos pelas editoras dos manuais, como a Escola Virtual e a plataforma *Leya* Professores, com o objetivo de apresentar os conteúdos programáticos de forma mais interativa e apelativa. A metodologia seguida nas aulas era orientada pelas AE definidas pela DGE, assegurando a conformidade com os temas previstos nos manuais utilizados.

No que diz respeito, ao nível cognitivo da turma, os alunos evidenciaram capacidades notórias na disciplina de Estudo do Meio. Contudo, em áreas como a Matemática e o Português, foi identificado um défice nos conhecimentos prévios necessários para a progressão nos conteúdos programáticos. Alguns alunos revelaram a necessidade de validação constante para concluir as suas tarefas, o que interferia no desenvolvimento da autonomia. De forma geral, observou-se que os alunos apresentavam dificuldades tanto no trabalho em grupo como em pares, dificultando a dinamização de atividades que exijam a partilha de ideias e conhecimentos. Perante este desafio, a mestranda implementou estratégias de cooperação, como a constituição de grupos heterogéneos, o recurso a jogos didáticos colaborativos e a

promoção da escuta ativa entre pares, com o objetivo de desenvolver competências de interação, colaboração e respeito mútuo. Recorrentemente, ao realizar exercícios dos manuais ou cadernos de atividades, os estudantes limitavam-se a copiar as respostas dos colegas ou da correção apresentada no quadro, em vez de solicitar apoio do docente ou aos seus pares. Ainda assim, foi evidente o esforço da professora cooperante em gerir e organizar o tempo letivo de forma equilibrada, garantindo que a turma pudesse dedicar-se às várias disciplinas no decorrer do dia.

É de notar, que a rotina diária dos alunos se caracterizava por aulas que decorriam em todos os dias úteis da semana, tanto no período da manhã como da tarde. O horário escolar decorria entre as 9:00 e as 17:30, incluindo componentes letivas e não letivas como AEC, contudo o período de almoço tinha uma duração variável, podendo se estender até às 14:30. Similarmente, os lanches eram realizados na sala de aula, cerca de cinco minutos antes do início dos intervalos. De seguida, os alunos dirigiam-se autonomamente para o recreio e, no final desse período, regressavam igualmente de forma autónoma à sala. Durante o horário de almoço, deslocavam-se ao refeitório ou às Atividades de Tempos Livres (ATL), consoante a situação individual de cada aluno. De um modo geral, a turma apresentava condições sociais e económicas estáveis, ressaltando apenas três alunos que estavam inscritos no programa de merenda escolar.

Já no que se refere à organização individual na sala, cada aluno dispunha de uma caixa individual onde guardava o seu material escolar, permitindo-os manter os materiais devidamente organizados e acessíveis no espaço escolar. No que respeita aos Trabalhos Para Casa (TPC), a professora titular adotava uma abordagem flexível, atribuindo-os apenas ocasionalmente. De modo geral, os TPC não eram implementados sistematicamente, tendo em conta a já longa carga horária dos alunos.

No que diz respeito à caracterização da sala de aula, apesar de ser ampla, demonstrava-se, praticamente, preenchida por mesas e cadeiras que se organizavam em filas. Por sua vez, possuía um quadro branco, um projetor, um computador e um router de Internet, verificando-

se, por vezes, algumas falhas de rede, devido à sobrecarga do router com os inúmeros dispositivos emparelhados. Relativamente às paredes da sala de aula, estas eram compostas, maioritariamente, por cartazes de editoras escolares, que apoiavam a dinamização das aulas da docente cooperante, trabalhos elaborados pelos alunos no tempo letivo e não letivo e uma reta numérica, que atravessava uma parte da parede da sala. Já a parede direita da sala, possuía dois armários que apesar de fornecerem arrumação para materiais analógicos e digitais, ocupavam uma grande parte desta parede juntamente com um lavatório que era imprescindível para a higienização e secagem das mãos e para os momentos de aula destinados às artes plásticas. A sala também dispunha de uma bancada em cimento, com armários de arrumação.

No que concerne aos recursos didáticos disponíveis na sala de aula, a professora utilizava um armário para organizar e armazenar materiais antigos, trabalhos realizados pelos alunos, livros e documentos importantes relacionados com a turma. Além disso, era frequente expor os trabalhos dos alunos no placar situado no fundo da sala, com o objetivo de valorizar e divulgar os projetos desenvolvidos. Esta prática assume um valor pedagógico significativo, pois, segundo Formosinho e Costa (2011), a documentação das aprendizagens torna visível o percurso educativo dos alunos, reforça a sua autoestima e promove a participação ativa nas dinâmicas da sala. A professora também fazia uso de materiais temáticos ligados ao conteúdo que estava a ser trabalhado ou a aspetos significativos da dinâmica da turma, como aniversários, autorretratos e uma árvore decorativa feita em Expressão Plástica com diferentes tecidos. Outros elementos decorativos incluíam contribuições das mestrandas, como um quadro com as famílias que integravam a turma, uma silhueta humana que simbolizava o respeito pela diversidade e um semáforo ilustrativo das regras de convivência na sala de aula. A sala de aula tinha quatro grandes janelas viradas para o recreio escolar, que permitia a entrada de luz natural, capacitadas com estores que impediam a passagem de luz quando esta não era oportuna. A mesa da docente cooperante localizava-se na frente da sala, virada em direção à porta e, por sua vez, de lado para as mesas das crianças.

Importa destacar que, ao longo da PES, a mestranda realizou inúmeras alterações na organização da sala de aula, com o objetivo de dinamizar metodologias ativas que fomentassem atividades cooperativas e promotoras de discussões. Desta forma, a disposição da sala de aula passou do formato em "ilhas", para um formato em "U", mas que não se revelou enriquecedor para a turma em questão face as suas características. Portanto, em última instância, a sala ficou organizada com a disposição inicial por três filas corridas.

Assim, este processo de observação foi fundamental para compreender os interesses e dificuldades do grupo para a construção de práticas educativas adequadas, inclusivas e significativas para os alunos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES, realizada na valência da EPE, decorreu nas mesmas instalações do agrupamento previamente mencionado. No que respeita à caracterização do grupo, este era constituído por 17 crianças, das quais 11 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A constituição do grupo apresentava-se heterogénea em termos da faixa etária, abrangendo idades compreendidas entre os três e os seis anos. Essa heterogeneidade conduziu à formação de pares pedagógicos que trabalhavam de modo cooperativo e colaborativo. Estes pares foram constituídos por escolha das crianças no início do ano letivo, tendo estas em consideração a idade dos seus colegas mais novos, o que se traduzia numa colaboração ativa das crianças mais velhas com as mais novas. Importa referir ainda que o grupo integrava duas crianças com NAS, ambas com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo uma verbal e a outra não verbal, o que exigiu a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas aos seus perfis e necessidades específicas.

Efetivamente, tratava-se de um grupo que demonstrava elevado interesse pela natureza, pelo espaço exterior e, conseqüentemente, pelos seres vivos, pelas descobertas científicas e por momentos vividos fora do contexto escolar. Revelavam igualmente curiosidade acerca das

transformações físicas próprias desta fase etária, bem como pelo desenvolvimento de um novo vocabulário e pelo conhecimento de novas músicas. Demonstravam também apreço por brincadeiras livres, pela escrita e pela contagem, evidenciando-se nestes momentos a utilização de letras musicais para diversas atividades ao longo do dia e a criação de brincadeiras fundamentadas em histórias anteriormente ouvidas.

Ao longo do período de observação, destacou-se o modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante, nomeadamente o MEM. A utilização deste modelo, organizava todo o ambiente educativo, nomeadamente o tempo, o espaço, o grupo e as relações e interações. A efetiva distribuição de responsabilidades para cada tarefa e a cooperação entre os pares permitiram o diálogo, a partilha e a aprendizagem mútua entre todos os participantes. De forma geral, destaca-se a relação saudável estabelecida pelo grupo, uma vez que os problemas eram resolvidos de imediato entre os próprios ou com o auxílio dos adultos presentes na sala de atividades. Caso necessário, recorriam ao diário, mais especificamente à coluna do “não gostei”, para que, posteriormente, esses problemas fossem discutidos e esclarecidos em grande grupo, durante a reunião de conselho.

Vale ressaltar que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), o ambiente educativo é considerado o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, do desenvolvimento profissional e das relações entre os diferentes intervenientes” (p. 6). Assim, é imperativo que a organização do espaço seja propício “de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). No que diz respeito à organização do espaço, a sala de atividades estava dividida por áreas de interesse. De facto, é essencial que “o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 11). Este espaço deve ser destinado tanto a momentos de brincadeira quanto de trabalho, bem como a pausas, sendo importante valorizar os diferentes ritmos, identidades e culturas. A organização da sala de atividades era sujeita a reformulações, não apresentando um modelo único e fixo ao longo do período letivo. As modificações eram determinadas pelos interesses e necessidades das crianças, como foi observado pelas mestrandas (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

A sala de atividades estava organizada em diferentes áreas de desenvolvimento, inspirada no modelo do MEM, sendo estas: a área de acolhimento; a área de faz-de-conta; a área da biblioteca; a área dos jogos; a área da matemática (que inclui as construções); a área da modelagem, desenho, recorte, tapeçaria e fábrica; a área da pintura; a área do escritório; a área das ciências. Para além destas, a sala incluía também um vestiário, utilizado para guardar os pertences pessoais das crianças e apoiar nas rotinas de chegada e saída.

Entre as diversas áreas, destacava-se um conjunto de três mesas juntas, que formavam uma grande mesa, central. Este espaço era frequentado diariamente, tanto para o acolhimento como para atividades de pequeno e grande grupo, incluindo as reuniões de conselho. Não se pode descorar que, no modelo do MEM, defende-se que as crianças devem participar ativamente na organização do espaço educativo, proporcionando-lhes uma melhor perceção das diferentes áreas disponíveis, assim como dos materiais dispostos, permitindo-lhes uma maior autonomia e compreensão do ambiente de aprendizagem (Folque, 2012).

Assim, a “área de acolhimento”, assumia um papel fundamental na integração de todos os membros do grupo, promovendo a participação de cada criança. Esse momento favorecia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a interação com os outros, a comunicação, a linguagem oral e a abordagem à escrita. Durante esta rotina, as crianças realizavam também o registo nos instrumentos de pilotagem do grupo, o que permitia explorar conceitos matemáticos como a contagem das crianças presentes, a identificação do dia da semana e do mês, e a correspondência termo-a-termo entre os números e os nomes.

Relativamente à “área de faz-de-conta”, nesta estavam combinadas duas áreas importantes: a cozinha e o quarto. Ambas continham armários com gavetas, que estavam recheados com diversos objetos do quotidiano, bonecos, roupas e utensílios de cozinha. Durante os momentos de brincadeira nesta área, as crianças interpretavam e representavam diferentes papéis, inspirando-se tanto nos adultos do seu quotidiano como em personagens imaginárias ou em situações vivenciadas no seu dia a dia. Através da imaginação, exploravam múltiplas

possibilidades, estimulando o desenvolvimento de competências essenciais como a comunicação oral, a dramatização, o respeito e a interação com os outros.

Já a “área da biblioteca” dispunha de uma estante com vários livros expostos, permitindo a visualização imediata pelas crianças. A área contava ainda com duas cadeiras acolchoadas e um saco-cama, criando um ambiente receptivo à leitura, confortável e propício à atividade desejada. Localizada perto das janelas, essa área beneficiava de boa luminosidade, permitindo que as crianças desenvolvessem competências relacionadas com a leitura, o contato com os códigos escritos, a comunicação e a expressão oral, além de estimular o gosto pela leitura.

No que diz respeito à “área dos jogos”, as crianças tinham à disposição um conjunto de jogos pedagógicos e didáticos. Nessa área, cada criança escolhia o jogo que desejava jogar, explorando, manipulando e participando nas atividades propostas. Os jogos eram variados, mas, por meio deles, as crianças desenvolviam competências importantes, como a comunicação oral, o domínio da matemática, a orientação espacial, a construção de padrões, o raciocínio lógico e o envolvimento em jogos matemáticos.

Concomitantemente, a “área da matemática” era composta por materiais de junção, como legos, blocos magnéticos e blocos lógicos, a criatividade, a imaginação e o respeito pelas interações com os outros. Além disso, promovem o desenvolvimento de competências matemáticas, como a localização e orientação de determinados elementos em posições específicas, bem como o reconhecimento de padrões e formas geométricas.

A “área das ciências”, dispunha de materiais como balanças, pipetas, ímanes, entre outros, que possibilitavam a exploração e experimentação. Estes recursos promovem o desenvolvimento de competências científicas nas crianças, estimulando a curiosidade e a investigação. Além disso, possibilitam o contacto direto com conceitos fundamentais das ciências, como a pesagem, as medições, as forças magnéticas e outras interações, favorecendo o raciocínio lógico e a compreensão de fenómenos naturais.

No que diz respeito à “área do escritório”, esta estava equipada com um computador, juntamente com os devidos acessórios, como rato, teclado e colunas, colocados sobre uma mesa, com duas cadeiras à disposição. O computador estava ligado não só à rede Wi-Fi da escola, como também a um projetor, que projetava para um quadro branco dentro desta área. Adicionalmente, a área era composta por uma mesa-redonda, algumas cadeiras, material de escrita e cadernos. Esta área estimulava o desenvolvimento de diversas competências, sendo as mais diretas aquelas relacionadas com a abordagem à escrita, a linguagem oral e a contagem. Para além disso, estimulava a utilização de tecnologias digitais, incentivando as crianças a interagir com o computador e o projetor, o que facilitava a aprendizagem visual e a partilha de ideias.

Por fim, tanto a “área da modelagem”, que incluía o recorte, o desenho, a tapeçaria e a fabricação, quanto a área da pintura, contribuía para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Contudo, a principal área de foco é a expressão e comunicação, através das artes visuais. Nesta área, as crianças exploravam materiais, criando e inovando as suas produções através do uso destes recursos.

Na sala onde se realizou a PES, a organização e a gestão dos materiais eram cuidadosamente revistas e ajustadas sempre que necessário, tanto pelo grupo de crianças como pela equipa educativa. Os materiais estavam distribuídos por espaços específicos da sala, sendo cada área organizada de forma intencional.

Figura 1

Instrumentos de Pilotagem presentes na sala de atividades



Nas paredes encontravam-se afixados registos do grupo e diversos instrumentos de pilotagem que organizavam e estruturavam o quotidiano do grupo (cf. Capítulo I). Entre eles, destacavam-se: o “Mapa Mensal de Presenças”, os “Nossos textos”, o Mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, o “Mapa do tempo e da Data”, o “Calendário dos Aniversários”, o “Plano do dia”, a “Lista de Projetos”, o “Diário do Grupo”, a Lista de Empréstimos Domiciliários intitulada de “Um livro amigo, vai comigo”, o “Mapa das Regras”, os “Inventários”, o “Mapa de Tarefas”, o “Plano do Dia”, o “Quadro de Idades”, os “Grupos de Culinária”, a “Agenda Semanal” e o “Plano de Atividades” (Figura 1). Para o preenchimento desses mapas, são essenciais os materiais de escrita, os quais estavam disponíveis tanto na área do escritório quanto na área de modelagem. Adicionalmente, existia um armário que continha um conjunto de materiais de escrita e pintura, utilizados também para o desenvolvimento de algumas dessas atividades. Neste armário, encontram-se ainda os cartões de registo de nome, bem como a pasta de modelagem e as respetivas ferramentas, como lãs, cola e tesouras, que são utilizados em diversas atividades.

Na “área da matemática”, destacava-se um espaço onde os jogos que permitiam diferentes tipos de conexões estão organizados. Eram incluídos jogos de números, jogos da memória e de contagem, que estavam visivelmente expostos num armário. Passando, à área da biblioteca, além do conjunto de livros expostos numa estante, conforme mencionado anteriormente, existia também um espaço de arrumação dedicado aos fantoches e materiais de caracterização.

Por fim, e no que diz respeito à “área de faz-de-conta”, esta encontrava-se bastante apetrechada no que se refere aos materiais. Nesta área, estavam disponíveis roupas e calçado diversificados, organizados num pequeno roupeiro, bem como telemóveis antigos, acessórios e utensílios de cozinha. Estes itens encontravam-se dispostos em zonas específicas, cada uma com um código associado, facilitando a organização e o uso pelas crianças. A área incluía ainda uma cama com as dimensões adequadas, equipada com roupa de cama e decoração, como almofadas e peluches.

Quanto à rotina, esta tinha início às 9 horas, momento em que cada criança, de forma individual, entrava em contato com os instrumentos de pilotagem distribuídos pela sala de atividades. Iniciava-se com a marcação da presença e a retirada do seu cartão, que seria colocado numa bolsa, a qual seria posteriormente levada pelo responsável dessa função para o refeitório na hora do almoço. Uma vez que todas as crianças formam pares pedagógicos, elas realizavam as tarefas designadas para a semana nesse formato. As tarefas eram exibidas num “Mapa de Tarefas”, afixado na sala de atividades, que era alterado semanalmente, sendo do conhecimento das crianças, com estas mudanças ocorrendo todas as segundas-feiras.

Além das tarefas atribuídas, cada criança, de forma individual, tinha a responsabilidade de arrumar a sua própria mochila e casaco no vestiário ao chegar, bem como de marcar a sua presença e colocar o cartão na respetiva bolsa. As tarefas eram distribuídas com base em responsabilidades específicas. Os “presidentes” eram encarregues da gestão e organização do grupo, da verificação das faltas e da ordenação das crianças que desejavam realizar apresentações, sejam estas de textos ou de trabalhos realizados durante o tempo autónomo. De seguida, existia os responsáveis pelo vestuário, que deviam ter em conta a manutenção da ordem no vestiário, assegurando que o espaço esteja organizado e arrumado. Já os seguintes responsáveis no mapa, eram encarregues pela comunicação de recados, principalmente nos dias de visita, para informar a escola sobre a saída do grupo ou aquando da ida à reprografia, devido à necessidade de fotocópias. De forma simultânea, estes responsáveis também tinham a tarefa de colocar o *orelhudo* a tocar no computador da sala. Posto estes cargos, um outro par pedagógico tinha a responsabilidade de recolher o pão na hora do almoço e colocá-lo numa mochila destinada a essa finalidade, para que fosse, posteriormente, consumido na hora do lanche. Depois destas tarefas, um outro par distinto era encarregado de verificar se todos os cartões estavam guardados numa bolsa específica para a hora do almoço, transportando-os então para o refeitório, onde a assistente operacional validava as presenças para as alimentações. É de mencionar de igual forma, a posição do inspetor, que tinha como dever garantir que os materiais estão devidamente cuidados e as áreas estão arrumadas, e o do tempo que tinha de registar graficamente as condições meteorológicas num dos quadros

presentes na sala de atividades. Por fim, e o último cargo, este carecia o afixar e a identificação da data, além de distribuir o leite e a fruta no horário do lanche à tarde.

Além disso, estimulava-se a noção temporal em relação aos dias da semana e do mês. A cada dia, o grupo tinha uma atividade a realizar, à qual as crianças associavam o dia ao respetivo momento, através da consulta da “Agenda da Semana”, embora esta programação fosse frequentemente alterada, já que a planificação semanal é sempre flexível, algo do conhecimento do grupo. Assim, às segundas-feiras, as crianças sabiam que teriam música pela manhã e educação física à tarde; às terças-feiras, era o dia das saídas pela manhã e do trabalho de textos à tarde; às quartas-feiras, o dia começava com a hora do conto na biblioteca da escola pela manhã e, à tarde, com atividades de descobertas e ciências; às quintas-feiras, as crianças tinham culinária pela manhã e artes à tarde; às sextas-feiras, realizava-se o empréstimo de livros, a arrumação dos trabalhos e a reunião de conselho à tarde. Vale mencionar que, todos os dias, ouviam o orelhudo e trabalhavam em projetos, e à tarde ouviam uma história (exceto às terças-feiras) e fazia o balanço do dia (com exceção das sextas-feiras). As atividades de música e educação física eram lecionadas por professores externos, enquanto nos outros dias semanais, os momentos e atividades eram desenvolvidos pela equipa educativa.

Após o momento de acolhimento, o grupo reunia-se, e eram verificados os mapas afixados. As crianças escreviam os seus nomes no mapa “Quero Contar, Mostrar ou Escrever” e, em seguida, o “presidente” da semana mencionava as crianças que se inscreveram no mapa. Este momento de partilha era essencial para que o grupo se conheça melhor e para que as crianças desenvolvam a consciência de si mesmas e dos outros, além de promover o diálogo entre os membros do grupo. Durante essa partilha, existia também a oportunidade de quem deseja-se colocar questões ou fazer comentários sobre o que foi exposto. Nas discussões e na criação de textos, surgiam diversas questões e situações relevantes, que podiam ser trabalhadas tanto em grande grupo quanto com pequenos grupos de interesse.

Após esta atividade, as crianças faziam o seu lanche da manhã por volta das 9h30min. Após o lanche, as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente pelo espaço. Nesse momento, elas poderiam realizar trabalhos ou dar continuidade a outros já iniciados, além de participar em atividades autônomas e livres. Esta distribuição de atividades promoviam o desenvolvimento de competências essenciais na área de “Formação Pessoal e Social”, nomeadamente na construção da identidade e da autoestima, uma vez que a criança expressa os seus gostos e interesses por meio das suas próprias escolhas (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, favorecia a independência e autonomia, ao permitir que as crianças tomem decisões, desenvolvendo também a consciência de si mesmas como aprendentes, observando como cooperam e colaboram com os outros. Por fim, promovia a cidadania e uma convivência democrática, destacando-se o respeito pelas opiniões distintas e a presença de atitudes críticas e interventivas durante os momentos vividos nas diferentes áreas.

Durante as atividades e a realização de projetos, promovia-se a concentração das crianças, colocando a tocar uma música calma. Ao observar os momentos de atividades livres, era possível perceber a comunicação e a interação entre o grupo, bem como a sua imaginação e a linguagem utilizada. Quando chega o momento de encerrar as atividades, a educadora avisava que era hora de arrumar. Os trabalhos e as vivências realizadas eram então colocados na mesa central de acolhimento, para que, posteriormente, fossem apresentados ao grande grupo. Após este momento, as crianças realizavam a sua higiene para o almoço por volta das 11h30min. As rotinas da tarde retomavam às 13h30min, com a reiniciação das atividades e trabalhos nas diferentes áreas. Por volta das 15h, caso o tempo estivesse agradável, era incentivada a visita ao exterior ou o contato com o espaço verde da escola. Esses espaços permitiam a exploração direta da natureza e o contato livre com ela. Por fim, era realizado novamente dentro da sala de atividades o balanço do dia em conselho, momento onde predominava o debate entre todos, o respeito mútuo e a utilização da linguagem oral. Por volta das 15h30min, ocorriam a saída de algumas crianças, enquanto as restantes permaneciam com a assistente operacional durante o momento de atividades de animação e apoio à família até às 17h30min.

É fundamental mencionar, o relacionamento e o envolvimento das famílias das crianças no contexto educativo. De um modo geral, o envolvimento dos familiares nas atividades e projetos das crianças era evidente apenas através de diálogos, troca de e-mails, telefonemas e/ou reuniões. A educadora, em conversas informais com as mestrandas, expressou que os encarregados de educação não se mostravam muito recetivos a visitar a sala de atividades ou a participar fisicamente nas possíveis atividades e projetos implementados. Este envolvimento é, no entanto, de extrema importância, pois as parcerias com as famílias permitem o conhecimento e a valorização dos projetos educativos a serem desenvolvidos, além da partilha dos saberes das famílias com o grupo (Mata & Pedro, 2021).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A visão tradicional do docente como um mero executor de propostas externas tem vindo a ser progressivamente substituída por uma conceção mais dinâmica: o professor como agente de transformação, colaborador em processos de investigação e inovação pedagógica. (Cardoso, 2014).

Neste sentido, a investigação emerge como uma componente central na formação do docente, dado que "constitui uma atividade essencial na formação de professores, pois contribui para que estes ampliem os seus conhecimentos, desenvolvam competências profissionais, otimizem as suas práticas pedagógicas e, ainda, participem ativamente na construção do próprio conhecimento científico" (Menezes et al. 2017, p. 21). Desta forma, caracteriza-se como sendo uma abordagem prática, reflexiva e sistemática, que surge da necessidade de solucionar problemas concretos e reais, orientando-se para a transformação da realidade (Coutinho et al., 2009). De forma a completar, Flores et al. (2013) reforça a importância de integrar práticas investigativas à formação e atuação docente, tendo o seu foco na construção do conhecimento como instrumento para o progresso e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a experiência vivida e promovendo o aprender no *saber fazer, saber ser, saber tornar-se e no aprender fazendo*.

Neste âmbito da PES foi adotada a metodologia de I-A, destacada por Máximo-Esteves (2008), que se caracteriza pela articulação entre a prática pedagógica e o desenvolvimento contínuo, assente numa abordagem integrada que combina a teoria e a prática, sendo descrita como um processo cíclico composto por etapas interdependentes. Como salienta Halsey (1972), (citado por Cohen & Manion, 2007), a ligação entre a ação pedagógica e a reflexão são essenciais para a promoção de mudanças significativas nos contextos educativos, através de uma avaliação sistemática das decisões tomadas e dos seus impactos. Assim, a metodologia de I-A não propõe apenas soluções para desafios educacionais, mas também fomenta o crescimento profissional, criando uma ponte efetiva entre a reflexão e a ação. Dito por outras palavras, o docente amplia os seus conhecimentos por meio da investigação, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar e do sucesso educativo, promovendo a inclusão e a aprendizagem de todos (Ribeiro, 2020).

É possível mencionar que a investigação é um elemento central na formação e prática do futuro docente, fomentando o seu desenvolvimento contínuo, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, devido ao facto de este assumir o papel de investigador ativo, procurando o conhecimento e a solução de problemas, com o objetivo de melhorar constantemente as suas práticas por meio de questionamentos e investigações sistemáticas (Ribeiro et al., 1996). Neste sentido, Elliott (1991), define a I-A como "o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre" (p. 69). Assim, ela promove uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às necessidades contemporâneas (Elliott, 1991).

Esta escolha metodológica justifica-se não apenas pela produção de novos saberes, mas também pela possibilidade de desenvolvimento profissional do docente. Este processo valoriza o papel ativo do professor como mediador e facilitador da aprendizagem, promovendo práticas educativas inclusivas e colaborativas. De acordo com Reis (2011), desenvolve-se uma "relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento, tendo em vista o desenvolvimento de práticas letivas adequadas" (p. 17). A I-A estruturasse num ciclo dinâmico composto por quatro fases interligadas: observação, planificação, ação e reflexão (Kemmis & McTaggart, 2014). Este modelo foi aplicado ao longo

da PES, permitindo uma intervenção pedagógica progressiva e ajustada ao contexto. Durante a fase de observação, foi realizada uma recolha sistemática de dados, recorrendo a instrumentos como notas de campo, guiões de observação e registos fotográficos, permitindo analisar o impacto das estratégias aplicadas.

Neste contexto, a observação assume-se com um carácter direto ou indireto, recorrendo a diversos métodos e técnicas de recolha de dados que sustentam uma reflexão aprofundada sobre o contexto educativo (Menezes et al., 2017). No caso da PES, esta etapa teve um forte componente participante, uma vez que o par pedagógico assumiu um papel ativo na dinâmica do grupo observado, conforme sublinha Estrela (1994), ao referir que o observador precisa de "desempenhar um papel bem definido na organização social que observa" (p. 32). Para estruturar a observação, foram elaborados guiões que orientaram o olhar para aspetos específicos do ambiente educativo. Esta recolha foi complementada com entrevistas informais, conversas espontâneas com a equipa educativa, as crianças e a professora cooperante. O cruzamento destes dados permitiu uma análise rica e multifacetada da realidade observada, essencial para a fase de planificação que se seguiu.

Na fase de planificação foram definidos os problemas identificados durante a observação inicial, estabelecidos os objetivos de intervenção e delineadas estratégias de ação adequadas às características da turma. Além disso, esta traduz uma intenção deliberada de mudança, sustentada pela definição clara do problema, pelo estabelecimento de objetivos específicos e pela delimitação de estratégias de intervenção (Menezes et al., 2017). No contexto da PES, esta etapa foi desenvolvida em estreita colaboração com o par pedagógico e com as docentes cooperantes, permitindo a construção de propostas pedagógicas alinhadas com as necessidades identificadas durante a fase de observação. As avaliações das atividades foram realizadas com base numa grelha estruturada, que evidenciava os objetivos específicos para cada disciplina e para as atividades desenvolvidas. Assim, e como afirma Diogo (2010), a planificação deve possibilitar a adequação das decisões pedagógicas às intenções educativas, considerando o contexto, os interesses e as necessidades das crianças enquanto indivíduos. A planificação foi concebida como um processo flexível, ajustável ao longo da intervenção, o

que permitiu responder a situações imprevistas sem comprometer os objetivos traçados. Este modelo possibilitou não só uma organização estruturada das atividades, mas também promoveu uma postura reflexiva e adaptativa, essencial face as especificidades do grupo e a natureza dinâmica do contexto educativo.

Seguiu-se a fase de ação, na qual foram implementadas as atividades previstas, com base nas metodologias ativas e nos recursos que promoviam o envolvimento dos alunos. Esta etapa correspondeu à concretização das estratégias pedagógicas delineadas na planificação, constituindo um momento de experimentação consciente, intencional e sustentada. Exigiu, por isso, uma reflexão crítica contínua, antes, durante e após a sua implementação, permitindo o ajustamento progressivo das intervenções. No âmbito da PES, os guiões de pré-observação foram fundamentais para antecipar dificuldades, prever possíveis adaptações e apoiar a tomada de decisões durante a prática. Durante a ação, tornou-se evidente a importância de uma gestão eficaz do tempo, da atenção as necessidades individuais das crianças e da seleção criteriosa dos materiais didáticos, assegurando sempre a intencionalidade educativa.

Por fim, a fase de reflexão consistiu num momento de análise crítica conjunta, em diálogo com as docentes cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras institucionais, conduzindo ao ajustamento das práticas e ao reforço da intencionalidade educativa na intervenção seguinte. Enquanto última fase do ciclo, permitiu consolidar as aprendizagens construídas ao longo do processo, através da análise dos dados recolhidos nas fases anteriores e da avaliação das atividades desenvolvidas. Este momento tornou-se essencial para repensar práticas, redefinir estratégias e ajustar a intervenção às reais necessidades do grupo, promovendo uma aprendizagem profissional contínua e sustentada (Abreu, 2004). Segundo Kemmis (1988), a reflexão constitui um elemento estruturante de todo o processo de I-A, sendo essencial para a transformação da prática e para o desenvolvimento profissional.

Este processo inclui momentos de reflexão antes, durante e após a ação, proporcionando uma análise contínua e aprofundada. No contexto da PES, destacaram-se diversas práticas

reflexivas, como narrativas colaborativas, orientações tutoriais, seminários e reuniões pós-ação realizadas com a díade, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais. Estes momentos permitiram uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados, dos objetivos alcançados e das melhorias necessárias. Segundo Coutinho et. al (2009), é no momento de reflexão que ocorre o reconhecimento dos problemas, promovendo o pensamento reflexivo vinculado à prática educativa. constituíram como um meio relevante de recolha de informação, permitindo compreender as percepções dos participantes sobre o percurso vivido, os conhecimentos adquiridos e as dinâmicas de grupo experienciadas. Estes momentos de escuta revelaram-se fundamentais para refletir sobre as aprendizagens realizadas, o impacto dos projetos no desenvolvimento das crianças e as possibilidades de continuidade ou aprofundamento temático, de acordo com os interesses manifestados.

A par disso, exigiu-se uma atenção constante às questões éticas, entendidas como um compromisso com os outros e com o próprio processo de transformação vivido. Tal como refere Caetano (2019), “a reflexão ética apela a múltiplos referenciais, na e sobre a ação, da qual emerge uma consciência individual e coletiva” (p. 56), assumindo-se como motor de responsabilidade sobre o que se faz e sobre as suas consequências.

Conclui-se que os processos implementados na I-A favoreceram o desenvolvimento de uma prática educativa significativa e contextualizada. Esta metodologia reafirma a importância do professor como agente transformador e reflexivo, comprometido com o melhoramento contínuo da educação e com a promoção de um ensino que articule a teoria, a prática e a inovação.

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

O profissional de educação, deve refletir de forma crítica sobre a prática pedagógica, integrando o *feedback* dos diversos intervenientes, com especial destaque para a participação ativa das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008). A intervenção pedagógica da mestranda seguiu uma abordagem socio-construtivista, alicerçada num paradigma que reconhece a criança como sendo um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Neste processo, o educador/professor assume, o papel de mediador e facilitador, ao criar ambientes estimulantes e intencionalmente organizados para favorecer o desenvolvimento global das crianças, através de estratégias, métodos e técnicas pedagógicas diversificadas (Lucas et al., 2013).

Neste contexto, a prática pedagógica foi orientada pela metodologia de I-A, no qual o docente deve desenvolver “práticas pertinentes, oportunas e adaptadas” (Fonseca, 2012, p.27), com vista à melhoria constante da sua intervenção educativa (cf. Capítulo II).

Com o intuito de evidenciar como se articularam a teoria, a ação e a reflexão crítica ao longo do percurso formativo, este capítulo apresenta uma síntese de algumas práticas educativas significativas implementadas durante a PES. Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas, a mestranda optou por seleccionar algumas para analisar neste documento.

3.1. EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB revelou-se uma oportunidade, profundamente enriquecedora para o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. Este contexto permitiu vivenciar, de forma criativa e reflexiva, o planeamento, a implementação e a avaliação de propostas educativas adaptadas às necessidades e interesses do grupo (cf.

Capítulo II). A experiência foi marcada pela valorização das vivências e interesses das crianças, pela escuta ativa e pelo investimento em práticas cooperativas, resultando em intervenções ajustadas e contextualizadas (Oliveira-Formosinho, 2008).

A intencionalidade pedagógica esteve também presente nas relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da prática. A colaboração entre a díade, a docente cooperante e a supervisora institucional, possibilitou a partilha de saberes e de momentos de reflexão conjunta, fundamentais para a melhoria contínua das ações educativas (Nóvoa, 1992). Paralelamente, a participação ativa das crianças foi reconhecida como elemento central na construção das aprendizagens.

Neste sentido, o primeiro momento da PES foi destinado à observação participante do contexto e das dinâmicas, com o objetivo de recolher dados significativos sobre os alunos e orientar uma intervenção pedagógica mais ajustada. Neste processo, o ambiente educativo foi concebido como elemento pedagógico ativo, estruturado intencionalmente para promover a autonomia, participação e envolvimento.

Ao longo da prática foi dada especial atenção à promoção do trabalho colaborativo entre os alunos, através da implementação de dinâmicas que favorecessem a entreajuda, o respeito mútuo e a construção conjunta do saber. Esta abordagem possibilitou o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas essenciais, baseadas na entreajuda e corresponsabilidade, enquanto contribuíram para o fortalecimento das relações dentro da turma. Simultaneamente, procurou-se assegurar a articulação entre a prática e os referenciais curriculares e teóricos que sustentaram a prática educativa (cf. Capítulo I), conforme estabelecido no DL n. 55/2018 (2018).

Neste sentido, planificaram-se Unidades de Aprendizagem (UA), resultantes de um processo de observação e análise das necessidades da turma, realizado em articulação com a docente cooperante. As UA foram concebidas como sequências didáticas intencionais, orientadas por objetivos claros, com um fio condutor entre as tarefas, assente na articulação curricular e

alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com a turma. Esta estrutura permitiu concretizar os princípios delineados no Capítulo I, assegurando a ligação entre a teoria, o contexto e a ação, enquanto promoveu uma intervenção pedagógica centrada na criança, na sua realidade e nos seus interesses.

Desta forma, a prática pedagógica seguiu a MTP referida no Capítulo I. Esta metodologia promoveu o envolvimento ativo dos alunos na construção das suas aprendizagens, respeitando as suas especificidades e partindo dos seus interesses. Assim, germinou o projeto *Aprender com Respeito*, criado a partir das necessidades observadas na turma: a dificuldade em lidar com normas de convivência, respeito mútuo e autorregulação. Essa percepção foi confirmada nos diálogos com a docente cooperante, que referiu a existência de frequentes atitudes de desrespeito entre os alunos e em relação à própria docente e também das notas de observação retiradas pela díade. Este cenário evidenciou a urgência de trabalhar, também, mas não só a aplicação de diversas estratégias pedagógicas, de forma estruturada, o valor do respeito no contexto escolar e melhorar a convivência em sala de aula.

Portanto, a partir da terceira semana, com base nos dados recolhidos, iniciou-se a conceção e planificação das UA, assegurando que fossem inclusivas e contextualizadas, colocando o aluno como centro do processo educativo. Para a sua concretização, a díade estruturou as UA de forma a destacar, em cada semana, uma dimensão específica do respeito, nomeadamente: pela diversidade, pelas regras (de segurança rodoviária e de convivência em sala de aula), pela família e pela comunidade. Deste modo, o par em formação empenhou-se em assegurar um alinhamento consistente entre o currículo e as temáticas exploradas, de modo a contribuir “tanto (...) para a melhoria das aprendizagens, como (...) para a excelência dos resultados” (Morgado & Silva, 2018, p. 43).

Deste modo, definiu-se os objetivos específicos deste projeto, entre os quais incluem, identificar os comportamentos de desrespeito mais frequentes entre os alunos e compreender os fatores que os originam, analisar a percepção dos alunos sobre o conceito de respeito e as causas da sua ausência, desenvolver e aplicar atividades pedagógicas que

promovam o respeito e a empatia, avaliar a eficácia das estratégias implementadas e refletir sobre os desafios e sucessos com o intuito de aprimorar futuras práticas. Além disso, pretendeu-se explorar o impacto de histórias, jogos e dinâmicas na promoção do respeito, identificando as situações mais frequentes em que os conflitos surgem e analisar os padrões associados, bem como investigar as percepções da professora cooperante, da díade e dos encarregados de educação acerca da falta de respeito dos alunos e a sua influência no ambiente escolar.

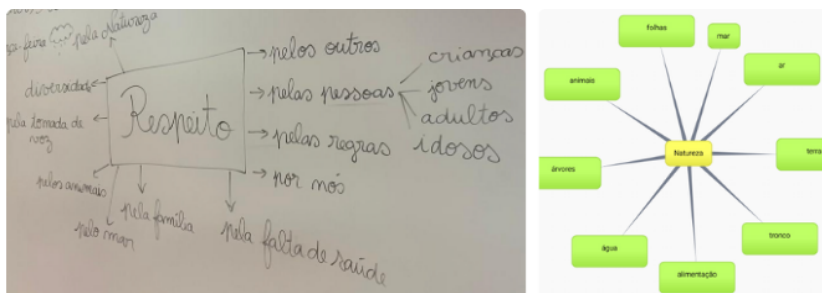
Assim, a Educação para a Cidadania esteve presente, de forma transversal, em todas as propostas educativas executadas, dado que se procurou valorizar atitudes como o respeito pelo outro, a empatia, a entreaajuda, a responsabilidade e a consciência ambiental, mobilizados nos diversos domínios definidos na ENEC e nas AE de Cidadania e Desenvolvimento, tais como o Desenvolvimento Sustentável, a Participação Democrática, o Bem-Estar Animal e a Educação Ambiental (Monteiro et al., 2017; DGE, 2018a).

Com base nesta necessidade emergente e nos objetivos delineados, deu-se início à Fase I da MTP, com o momento de diálogo em grande grupo para levantar ideias e interesses junto dos alunos. Esta fase exploratória foi fundamental para que as crianças se sentissem ouvidas e envolvidas desde o princípio do projeto. Por sua vez, o diálogo e a partilha assumiram um papel central na dinamização do projeto, dado que as aprendizagens derivadas dos diálogos entre pares são mais rápidas, mais profundas e têm um impacto sobre as restantes aprendizagens escolares (Daniel, 2000). Desta forma, foi criada uma nuvem de ideias com a palavra *respeito* no seu centro (Figura 2). Cada aluno foi convidado a expressar livremente o que associava a essa palavra, podendo contribuir com frases ou termos isolados. Numa fase posterior, as diferentes palavras e expressões foram analisadas e organizadas, marcando o início da Fase II da MTP. Neste momento, os alunos, em colaboração com a díade, definiram alguns dos seus principais interesses e aspetos que gostariam de aprofundar no âmbito do tema proposto. Esta apresentação estimulou o diálogo e a discussão em grande grupo, ambos fundamentais para que os alunos se sintam parte integrante da turma e compreendam o seu papel como indivíduos com voz e opinião, promovendo, assim, o fortalecimento da

autoestima e das relações interpessoais. A troca de ideias favoreceu uma aprendizagem mais significativa, uma vez que permitiu aos alunos estabelecerem relações entre os conhecimentos que já possuem e aqueles que irão adquirir.

Figura 2

Nuvem de ideias sobre a palavra Respeito e Natureza



A UA agora apresentada centrou-se no tema dos animais, tendo como questão-problema orientadora: “Porque é que havemos de respeitar os animais?”. Esta proposta integrou a III Fase da MTP e teve como objetivo promover uma compreensão mais aprofundada pelos alunos sobre os animais, as suas características e formas de vida, incentivando simultaneamente atitudes de respeito e responsabilidade perante o mundo natural. Esta questão emergiu naturalmente a partir da revisitação da nuvem de ideias elaborada no início do projeto, previamente mencionado, na qual a palavra *natureza* surgiu espontaneamente por parte das crianças (Figura 2).

Este ponto de partida permitiu estabelecer uma ponte entre o valor do respeito e a relação que o ser humano constrói com os animais e o meio ambiente, promovendo não apenas aprendizagens curriculares, mas também o desenvolvimento de uma consciência ecológica e ética. Este objetivo encontra-se alinhado com as AE de Estudo do Meio, nos domínios da Natureza/Sociedade/ Tecnologia, ao saber colocar questões, levantar hipóteses e até comprovar resultados, sabendo comunicar durante a construção do seu conhecimento (DGE, 2018c). Simultaneamente, articula-se com o PASEO, ao valorizar a formação de cidadãos autónomos, informados e comprometidos com a sustentabilidade do planeta, capazes de intervir de forma crítica, ética e responsável na sociedade atual (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para dar início à exploração das características dos animais, foi utilizada a plataforma digital *Canva*, onde os alunos visualizaram uma apresentação interativa com imagens e informações sobre as diversas espécies. Esta atividade permitiu introduzir a diferença entre animais domésticos e selvagens, desenvolvendo a capacidade de interpretar, comparar e classificar a informação apresentada. Em consonância com as AE de Estudo do Meio no domínio da Natureza, esta abordagem valorizou a observação e a categorização dos seres vivos com base em características identificáveis, articulando-se ainda com as AE de Português, no domínio da Leitura-Escrita, ao promover a leitura e análise de textos multimodais (DGE, 2018b; 2018c). Paralelamente, o recurso a meios digitais potenciou o desenvolvimento de competências inscritas no PASEO, nomeadamente nas áreas de Informação e comunicação, na análise crítica da informação em ambientes interativos (Oliveira-Martins et al., 2017).

A partir daí, foi possível avançar para uma caracterização mais detalhada, segundo o habitat dos animais, sendo este terrestre, aquático ou aéreo e, posteriormente, de acordo com a sua deslocação, andar, nadar ou voar. Esta proposta permitiu, ainda, desenvolver competências de análise, organização de dados e construção de conhecimento a partir da observação sistemática. Após a visualização da apresentação foi disponibilizado um guião orientador, elaborado pela díade que serviu de suporte para a organização e registo da informação recolhida. A estrutura do guião ajudou os alunos a sistematizar as suas observações de forma autónoma e mais direcionada, permitindo que cada um identificasse o nome do animal, o seu habitat, como se deslocava e outras características relevantes exploradas durante a atividade.

Assim sendo, e focando na atividade fundamental desta UA, esta foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência imersiva e significativa no reconhecimento das características dos animais, aliando o uso das tecnologias à construção do conhecimento. Para tal, a turma foi organizada em quatro grupos de cinco alunos, sendo-lhes apresentado, antes do início da atividade prática, os óculos VR. Para despertar a curiosidade e o envolvimento inicial, foram colocadas questões por parte das mestrandas, como “O que é este objeto?” E “Para que serve?”, com o intuito de promover a reflexão sobre o papel da tecnologia na aprendizagem. Contudo, denotou-se que alguns alunos já se

mostravam familiarizados com o dispositivo, associando-o a experiências prévias com jogos eletrônicos. Porém, foi-lhes explicado que, neste contexto, os óculos seriam utilizados para visualizar animais em ambientes tridimensionais realistas, permitindo uma percepção mais concreta das suas características e modos de vida. Realçou-se, ainda, que caso algum aluno não se sentisse confortável em utilizar o equipamento, a participação não seria obrigatória, sendo respeitadas as suas preferências. Apesar disso, a atividade foi acolhida com grande receptividade por parte do grupo, tendo todo os alunos demonstrado interesse e vontade em participar. De igual modo, lembrou-se a importância do uso responsável dos materiais por parte da turma, sublinhando que os óculos eram propriedade da instituição de ensino superior das mestrandas e, por isso, deveriam ser manuseados com cuidado, reforçando o sentido de responsabilidade coletiva. Com a explicação concluída, cada grupo recebeu um animal designado e, de forma rotativa, os alunos tiveram a oportunidade de observar, através dos óculos VR, o comportamento, o aspeto e o habitat do animal atribuído (Figura 3).

Figura 3

Utilização dos Óculos de Virtual Reality



Esta visualização imersiva permitiu aos alunos aceder a informações visuais detalhadas, mais palpáveis, favorecendo a compreensão de características específicas de cada espécie. As reações das crianças refletiram o impacto desta experiência: “Wow afinal eles são grandes!” exclamou a aluna M., ao observar o seu animal, ao que em seguida o aluno R. comentou com surpresa: “Ui, mas tem muitos!”, revelando o seu espanto com o comportamento em grupo da espécie atribuída. Estes comentários espontâneos ilustraram o envolvimento emocional e

cognitivo dos alunos e reforçaram o potencial da tecnologia como mediadora da aprendizagem significativa.

Esta proposta encontra-se alinhada com as AE de Estudo do Meio, no domínio da Natureza, ao promover a observação e identificação de características dos animais, como o habitat, a locomoção e o revestimento (DGE, 2018c). Ao longo da experiência, foram também mobilizadas competências das AE de Português, nomeadamente nos domínios da oralidade e da escuta ativa, ao estimular a partilha verbal das observações realizadas (DGE, 2018b). A introdução dos óculos de realidade virtual permitiu uma integração significativa das AE de TIC, ao utilizar ferramentas digitais para aceder, analisar e organizar informação, facilitando a construção do conhecimento (DGE, 2018e). A atividade contribuiu, igualmente, para o desenvolvimento de competências inscritas no PASEO, nomeadamente nas áreas de “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas” e “Saber científico, técnico e tecnológico”, ao fomentar a literacia digital, a análise de informação visual e o contacto com tecnologias emergente (Oliveira-Martins et al., 2017).

Após este momento, cada grupo passou a preencher um guião orientador, elaborado pela d'ade, que serviu de estrutura para a recolha e registo da informação observada. Entre os elementos solicitados encontravam-se o nome do animal, a sua classificação (doméstico ou selvagem), o tipo de habitat em que vivem, a sua forma de deslocamento, o seu tipo de revestimento corporal e alguma possível curiosidade conhecida pelos alunos. Este instrumento, para além de apoio aos alunos na sistematização, constituiu igualmente um recurso fundamental para a prática docente, permitindo observar a compreensão dos alunos, as suas dificuldades e os seus progressos tanto a nível individual como coletivo (Oliveira-Formosinho, 2002). Como forma de reforço visual e simbólico das aprendizagens realizadas, cada aluno foi também convidado a desenhar o animal que visualizou, representando graficamente as suas principais características. Esta atividade promoveu não apenas a consolidação dos conhecimentos adquiridos, mas também o desenvolvimento da observação atenta, da linguagem científica e da expressão artística. Esta sequência de tarefas encontra-se alinhada com as AE de Estudo do Meio, ao promover a recolha e organização de informação

sobre os seres vivos e com as AE de Educação Artística - Artes Visuais, na representação gráfica a partir do que se observa (DGE, 2018c; 2018d). Para além disso, contribuiu para o desenvolvimento de competências do PASEO, nas áreas de “Saber científico, técnico e tecnológico”, “Sensibilidade estética e artística” e “Pensamento crítico e criativo”, ao articular a análise sistemática da informação com formas expressivas e pessoais de comunicar o conhecimento construído (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para concluir a atividade, realizou-se uma apresentação em grande grupo, em que cada grupo partilhou com os colegas as informações recolhidas sobre o animal que lhes foi atribuído. Durante as apresentações, projetou-se no quadro uma imagem sobre animal em questão, permitindo que todos os alunos visualizassem a espécie e compreendessem melhor as características descritas. Este momento possibilitou a consolidação dos conhecimentos adquiridos, reforçando a comunicação oral, o trabalho colaborativo e o respeito pelas produções dos colegas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, participativa e respeitadora entre todos os intervenientes do processo de aprendizagem. Esta atividade encontra-se articulada com as AE de Português, ao promover o uso da oralidade em contextos formais de partilha (DGE, 2018b). Simultaneamente, desenvolveu competências do PASEO, nas áreas de “Linguagens e textos”, “Relacionamento interpessoal” e “Autonomia e responsabilidade”, ao favorecer a expressão oral clara, a cooperação e a participação ativa (Oliveira-Martins et al., 2017).

Ainda que a atividade tenha decorrido de forma bastante positiva e com grande envolvimento por parte dos alunos, foi possível identificar aspetos passíveis de melhoria. Um dos principais desafios foi a gestão do tempo, uma vez que o entusiasmo gerado pelo uso dos óculos de VR levou a que alguns grupos tivessem menos tempo para registar as informações no guião orientador. Em futuras implementações, poderá ser vantajoso alargar ligeiramente o tempo dedicado a cada etapa da atividade, garantindo uma maior tranquilidade na realização dos registos e permitindo a todos os alunos uma reflexão mais cuidada sobre as observações feitas. Esta análise crítica, sustentada numa postura reflexiva sobre a prática permite projetar futuras intervenções mais ajustadas às dinâmicas e às exigências das turmas (Alarcão, 1996).

Dois dias após a realização da atividade supramencionada, deu-se continuidade à UA com uma nova proposta, desta vez centrada na prevenção animal e nas espécies em vias de extinção. Esta atividade foi organizada com base na MRPE pelos contributos que esta apresenta no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I) e teve como principais objetivos sensibilizar os alunos para a proteção da vida animal, fomentar o pensamento crítico, estimular a criatividade e promover competências de cooperação, comunicação e resolução de problemas. Para tal, a sala foi reorganizada previamente em quatro espaços distintos, devidamente identificados com o nome de cada estação, com o intuito de facilitar a orientação por parte dos alunos ao longo da atividade. A turma teve de ser dividida em quatro grupos de cinco elementos cada, foram apresentados os objetivos gerais da tarefa que estavam prestes a realizar, incluindo o funcionamento de cada estação. Similarmente, foi lhes, também, explicado o tempo disponível que dispunham para a realização das tarefas em cada estação. Este encontrava-se previamente definido e projetado no quadro da sala, assegurando uma gestão visível e partilhada do tempo. Cada grupo iniciava o percurso numa estação diferente e rodava pelas restantes de forma rotativa, mediante o tempo estipulado de 10 minutos por estação. Além disso, foi entregue um guião orientador elaborado pela díade, que acompanhava os alunos em cada estação, assegurando que estes compreendiam as tarefas propostas e os passos necessários para as concretizarem, de forma autónoma.

Na primeira estação (Figura 4), intitulada “Animais em Extinção: Dá-lhe a mão!”, os alunos dialogaram em grupo com base nas perguntas do guião atribuído, criando um *slogan* apelativo à proteção dos animais em vias de extinção. Posteriormente, deram forma visual a este *slogan*, através do uso de diversos materiais de desenho que lhes foram disponibilizados, com o intuito de torná-lo chamativo, desenvolvendo capacidades de expressão oral, de criatividade e de trabalho cooperativo. Durante esta construção, surgiram momentos de entreajuda espontânea, como relatado pela aluna B.: “Para o nosso slogan, a Eduarda ensinou-nos esta forma de colocar as letras mais bonitas!”, evidenciando a partilha de saberes entre pares e o valor do trabalho em cooperação. Esta proposta encontra-se alinhada com as AE de Educação Artística – Artes Visuais, ao valorizar a criação visual com intenção comunicativa e com as AE de Português, no domínio da oralidade (DGE, 2018b; 2018c). A nível da Educação para a

Cidadania e Desenvolvimento, promoveu-se atitudes de empatia, cooperação e valorização do bem-estar animal, articulando-se com os domínios do Desenvolvimento Sustentável e da Cidadania (Monteiro et al., 2017). Desenvolveu-se, ainda, competências do PASEO nas áreas de “Sensibilidade estética e artística”, “Pensamento crítico e criativo” e “Relacionamento interpessoal” (Oliveira-Martins et al., 2017).

No que consta a segunda estação “Para a Natureza proteger a música tens de escutar!” (Figura 4) os alunos acederam, com recurso a um computador e auscultadores, à música *Proteger a Natureza*, de Edições Convite à Música, na plataforma digital *Youtube*. Com base nas instruções do guião realizaram um exercício de escuta ativa da canção e preencheram lacunas da letra, desenvolvendo a compreensão auditiva, a atenção seletiva e a capacidade de relacionar o conteúdo musical com os temas da UA. A autonomia teve um papel fundamental, uma vez que eram os que controlavam a reprodução da música consoante as suas necessidades. Alguns dos alunos, como o M., demonstraram consciência metacognitiva ao afirmar: “Nós, para completarmos a música, temos uma estratégia”, revelando uma participação ativa na tarefa e no seu processo de aprendizagem, encontrando caminhos possíveis para resolver. A música, enquanto linguagem artística, tem um papel central na construção de aprendizagens significativas, visto que a música deve ser vivida como uma experiência expressiva e interpretativa, favorecendo a construção de sentido em articulação com outras áreas do saber (Swanwick, 2001). De igual modo, Hallam (2010) reforça esta ideia defendendo que o envolvimento ativo com a música melhora a atenção, a memória e a capacidade de processar informação auditiva, promovendo competências essenciais para a aprendizagem.

Refere-se ainda, que esta estação articulou as AE de Educação Artística – Música, ao promover a escuta ativa, a interpretação e a consciência do conteúdo musical (DGE, 2018f). Além disso, favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da consciência metacognitiva por parte dos alunos, que se encontra alinhado com o PASEO, nas áreas de “Autonomia e responsabilidade”, “Pensamento crítico” e “Sensibilidade estética e artística” (Oliveira-Martins et al., 2017). Ao

explorar uma linguagem artística como meio de reflexão sobre a natureza reforçou, ainda, os valores de cidadania e sustentabilidade ambiental.

A terceira estação (Figura 4), “Habitats Matemáticos: decifrar para os animais encontrar!”, desafiava os alunos a formar, em grupo, um *puzzle* magnético com operações matemáticas, utilizando canas de pesca, montadas pela díade com paus de madeira e corda, com ímanes.

Figura 4

Metodologia de Rotação por Estações



A resolução correta das operações matemáticas permitia descobrir, por etapas, a imagem de um mapa mundo onde constavam os diferentes habitats naturais. A satisfação com o processo foi evidente nos comentários das crianças, como o da aluna N: “Olha professora, eu fiz as contas e o S. juntou as peças”, indicando sentido de pertença e sucesso do coletivo. Adicionalmente, esta estação estimulou o raciocínio lógico, a coordenação motora fina e o espírito de equipa. Esta proposta encontra-se articulada com as AE de Matemática, ao promover a resolução de problemas e o cálculo mental em contextos significativos (DGE, 2021) e com as AE de Estudo do Meio, ao explorar relações entre animais e os seus habitats (DGE, 2018c). Desenvolveu, também, competências previstas no PASEO, nomeadamente nas áreas de “Raciocínio e resolução de problemas”, “Relacionamento interpessoal e Autonomia”, ao conjugar desafio cognitivo, cooperação entre pares e tomada de decisão partilhada (Oliveira-Martins et al., 2017).

Na quarta e última estação “Caixa animação! Salvar é a missão”, (Figura 4) um dos alunos do grupo sorteava, a partir de uma caixa, um cartão com a imagem de um animal em risco de

extinção. Em seguida, tinham de ilustrar uma possível ação para ajudar aquele animal, acompanhada de uma frase explicativa, procurando promover, a empatia, a criatividade e a reflexão sobre soluções individuais e coletivas de proteção para com a vida animal. Esta estação articulou-se esta estação articulou-se com as AE de Educação para a Cidadania, ao incentivar a tomada de consciência sobre a preservação animal e a responsabilidade ética, mobilizando os domínios do Desenvolvimento Sustentável e da Cidadania e Participação previstos na ENEC e com as AE de Educação Artística – Artes Visuais, ao valorizar a criação visual com intencionalidade comunicativa (DGE, 2018d). Em simultâneo, promoveu competências do PASEO nas áreas de “Pensamento crítico e criativo”, “Autonomia e responsabilidade” e “Relacionamento interpessoal”, ao desafiar os alunos a propor soluções com sentido pessoal e coletivo para problemas reais (Oliveira-Martins et al., 2017).

Após todos os grupos terem completado o circuito de estações, concluiu-se a atividade com um momento de partilha e apresentação em grande grupo das várias tarefas das estações. Por sua vez, os alunos apresentaram os seus trabalhos de forma oral, explicando as suas escolhas e justificando as soluções que encontraram. Destaca-se, ainda, que a estação da música foi corrigida coletivamente, com a reprodução do áudio em simultâneo, com o propósito de rever as respostas, reforçar a escuta ativa e respeitar as produções dos outros.

De modo a complementar, este momento também permitiu desenvolver competências essenciais à formação integral dos alunos. Desde o trabalho colaborativo, a comunicação entre pares, até à autonomia durante a execução das estações, os alunos indicaram progressos claros ao nível da comunicação, do pensamento crítico, da responsabilidade e da cooperação. Todas estas dimensões incentivadas ao longo de todo o processo encontram-se alinhavadas com os princípios orientadores do PASEO, evidenciando uma aprendizagem que vai para além dos conteúdos, alicerçada em atitudes, valores e aptidões transversais (Oliveira-Martins et al., 2017).

Assim, a realização da MRPE foi uma experiência marcante, tanto pela riqueza dos conteúdos trabalhados como pelo envolvimento ativo do aluno no seu processo de aprendizagem. A

estrutura diversificada das estações permitiu responder às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Além disso, a postura e o papel desempenhado pela professora estagiária, enquanto mediadora e facilitadora de aprendizagem, de forma a criar uma intervenção intencional e ajustada foi muito importante. Esta postura traduziu-se numa aplicação prática da ZDP de Vygotsky (1978) (cf. Capítulo I), ao apoiar os alunos em tarefas que sozinhos não realizariam, mas que conseguem executar com o apoio e orientação adequada. Adicionalmente, o trabalho colaborativo e o diálogo nas apresentações foram intencionalmente estimulados, indo ao encontro da pedagogia dialógica defendida por Freire (1996), onde todos os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. A decisão de manter a apresentação em grupo, em vez de nomear um porta-voz, refletiu o conhecimento prévio das mestrandas sobre a dinâmica e as características da turma (cf. Capítulo II). Esta escolha revelou sensibilidade à realidade do grupo, ao permitir que todos os elementos participassem na apresentação, valorizando-se as diferentes formas de expressão e participação, reconhecendo que cada criança possui um modo distinto de comunicar (Gardner, 1993).

Ademais, a atividade também se alinou com os princípios de Bruner (1960) (cf. Capítulo I), ao privilegiar a descoberta e a experimentação como impulsionadores da aprendizagem, permitindo que os alunos construíssem conhecimento de forma autónoma, com base em guiões orientadores. A adaptação às necessidades da turma e a gestão flexível dos imprevistos revelaram uma prática reflexiva e consciente, em consonância com Alarcão (1996) e Schön (1983), que sublinham a importância de reconfigurar as estratégias de acordo com o contexto apresentado. Neste sentido, a execução desta atividade permitiu identificar que o tempo inicialmente pensado e estipulado (10 minutos por estação), revelou-se insuficiente para uma exploração aprofundada dos desafios pelos alunos. Em futuras intervenções, ponderar-se-á pensar no alargamento deste tempo para 15 minutos, para possibilitar uma participação mais tranquila, com uma maior consolidação das aprendizagens pelas crianças.

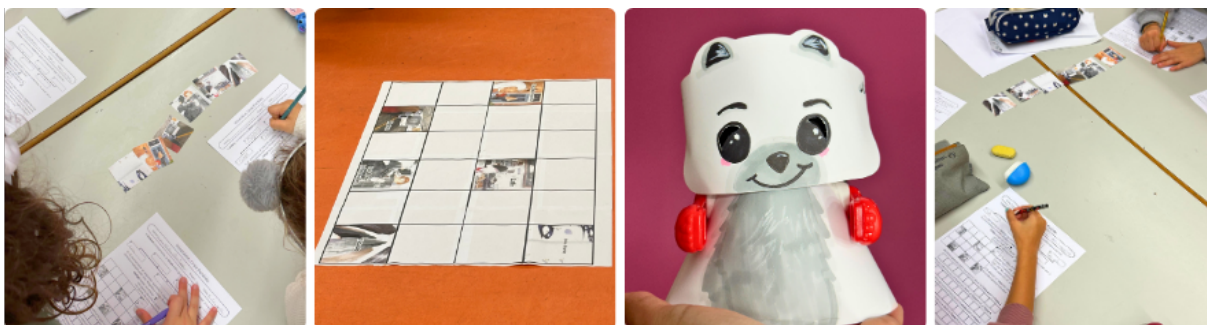
A última atividade a ser mencionada no presente relatório integrou-se numa UA diferente centrada na questão-problema “Qual é a importância de vivermos em comunidade? E como

podemos fazê-lo?”. Para contextualizar a proposta, importa referir a atividade que a antecedeu: a leitura dramatizada da obra *Perdido*, da autoria de Mariajo Ilustrajo (2023). Esta história retrata um urso que, estando perdido, procurava encontrar o caminho de regresso a casa, pedindo ajuda em vários locais. Esta leitura foi dinamizada com feitos sonoros e a projeção simultânea das ilustrações do livro num *PowerPoint* interativo, permitindo que todos os alunos pudessem acompanhar visualmente a narrativa. No final, foi dada a oportunidade de manusearem o livro físico, promovendo uma ligação mais próxima à obra.

A atividade principal desenvolveu-se a partir do conteúdo dessa leitura, nomeadamente dos locais percorridos pela personagem, principal, tendo por base a construção de um itinerário cooperativo. Para isso, e devido a organização das mesas da sala ainda se encontrarem em estações, a turma dividiu-se em quatro grupos de cinco alunos cada, recebendo um guião orientador e cartões com imagens dos principais locais da história, organizados de forma não sequencial (Figura 5). Numa primeira fase, os alunos discutiram e ordenaram os locais visitados, para que depois numa segunda fase pudessem registar, por escrito, o percurso desde o ponto de partida do urso (a personagem principal) até ao seu destino desejado, o Polo Norte, interligando os diversos locais que este teve de ultrapassar para chegar ao seu objetivo. Este processo implicou trabalho colaborativo, a partilha de decisões e reorganização lógica de eventos e informação. Esta atividade trabalha as AE de Português, ao promover a reorganização sequencial de eventos, a produção escrita e o respeito pelas marcas temporais e espaciais do discurso (DGE, 2018b). Em simultâneo, desenvolveu, igualmente, competências do PASEO, nomeadamente nas áreas de “Linguagens e textos”, “Pensamento crítico e criativo” e “Relacionamento interpessoal”, ao favorecer a construção colaborativa de um itinerário narrativo, com base na interpretação e síntese de informação (Oliveira-Martins et al., 2017).

Figura 5

Atividade pedagógica com o robô SuperDoc



Posteriormente, e com o itinerário definido, os alunos foram desafiados a usar a Robótica Educativa pelas potencialidades que apresenta (cf. Capítulo I) E experimentar o percurso com recurso a um tapete quadriculado para robô em grande escala e ao robô *SuperDoc*, que se encontrava adaptado com uma fantasia de Urso Polar, de forma a estabelecer uma ligação simbólica com o tema da obra (Figura 5). O primeiro percurso foi realizado em grande grupo, servindo como modelo para os que vinham em seguida. Por conseguinte, cada grupo programou o robô para executar umas das etapas do itinerário, verificando-se que o faziam com facilidade, dado que os alunos já tinham contactado com este recurso, previamente nas intervenções pedagógicas dinamizadas pelas mestrandas. Assim, o percurso seguiu a sequência da obra: Cidade→ Café→ Balcão de Informações→ Metro→ Casa da menina→ Polo Norte, com o intuito de compreender a sequência de acontecimentos da obra, através da organização e síntese de informação. Esta atividade integrou aprendizagens das AE de Português, ao aprofundar a compreensão da estrutura narrativa e a reconstrução do itinerário da personagem (DGE, 2018b), assim como as AE de Matemática, ao desenvolver competências de orientação espacial, sequencialidade e organização lógica no espaço (DGE, 2021). Articulou-se, ainda, com as AE de TIC, pela aplicação de linguagem de programação em contexto lúdico (DGE, 2018e), e com a Educação para a Cidadania, ao promover a cooperação, a responsabilidade partilhada e o respeito mútuo (DGE, 2013). No âmbito do PASEO, desenvolveu competências nas áreas de “Raciocínio e resolução de problemas”, “Autonomia e responsabilidade”, “Relacionamento interpessoal e Saber científico, técnico e tecnológico”,

ao conjugar a organização da informação narrativa com o uso funcional da tecnologia num desafio colaborativo e interdisciplinar (Oliveira-Martins, 2017).

A atividade foi concluída com a partilha dos itinerários e a sua correção através da plataforma digital *Canva*, consolidando as aprendizagens construídas. Assim, os alunos desenvolveram competências matemáticas ao desenvolver a linguagem de programação na aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial (direita, esquerda, frente, ...). A reconstrução do itinerário, a programação do robô e a partilha em grande grupo potenciaram atitudes de cooperação, responsabilidade e participação ativa. Esta aprendizagem, articulada com o uso responsável da tecnologia, revelou-se alinhada com os princípios do PASEO, nomeadamente nas dimensões da expressão social, da ação no espaço social e da participação democrática (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, a integração de diferentes recursos tecnológicos, aliados a uma narrativa com valor implícito social, permitiu consolidar valores como a entreatajuda, o respeito e o trabalho em comunidade.

É possível afirmar-se, que a atividade desenvolvida com recurso ao robô *SuperDoc* revelou-se uma experiência educativa enriquecedora, integrando eficazmente diversas áreas curriculares e proporcionando momentos de aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar. Ainda assim, identificaram-se aspetos a melhorar, como a linguagem de programação que deveria ser mais precisa e ir ao encontro das AE como “um quarto de volta à direita”.

De igual modo, Voogt (2008) reforça a relevância de estratégias pedagógicas centradas na autonomia e exploração ativa dos alunos, aspetos que embora promovidos, poderão ser mais aprofundados numa futura reformulação da atividade. Ademais, reflete-se sobre o potencial não explorado do tapete quadriculado e da representação gráfica dos itinerários, bem como na utilização de números para identificar as paragens. A opção por usar números em vez dos nomes dos locais percorridos pela personagem, afastou a atividade do seu contexto literário original, reduzindo a oportunidade de reforçar a ligação entre linguagem, narrativa e programação. Uma futura reconfiguração poderá ser integrar esses elementos, em consonância com a visão de Leite (2012), para que a articulação entre os diversos conteúdos

contribua para uma compreensão mais integrada da realidade. Também a gestão de tempo se revelou um desafio, uma vez que a conclusão da atividade não foi concretizada na totalidade. No entanto, e de acordo com o DL n. 55/2018 (2018), a planificação deve ser flexível e adaptável às necessidades do grupo. Assim, o docente reflexivo é aquele que revê na sua prática em tempo real, ajustando estratégias e prioridades para garantir a qualidade da aprendizagem. Portanto, apesar das limitações, a decisão de investir tempo na gestão de pequenos conflitos que surgiram e na escuta ativa dos alunos, demonstrou a compreensão profunda do papel do professor enquanto mediador (Alarcão, 1996; Schön, 1983).

Em síntese, as propostas apresentadas evidenciaram uma prática pedagógica consciente, que aliou a inovação, a intencionalidade e a escuta ativa das crianças. A reflexão gerada a partir destas experiências reforçaram a importância de uma postura profissional crítica e aberta à melhoria contínua de futuras práticas, em linha com os pressupostos de um docente reflexivo comprometido com uma educação de qualidade. Ademais, a integração das TIC foi um fator potenciador deste projeto, permitindo abordagens mais dinâmicas, criativas e inclusivas. Tal como defende Voogt (2008), as TIC, quando integradas de forma intencional e pedagógica, contribuem para diversificar os modos de aprender e ensinar, oferecendo às crianças oportunidades de expressão e exploração enriquecedoras. Neste contexto, a utilização de plataformas digitais e instrumentos tecnológicos, como o *Canva*, os óculos VR e o robô *SuperDoc* ampliaram as possibilidades de interação, descoberta e envolvimento.

De forma a concluir as etapas da MTP, a IV e última fase (cf. Capítulo I) foi concretizada através da partilha das aprendizagens com a comunidade educativa, conferindo visibilidade às experiências e aos saberes construídos pelos alunos ao longo das UA e do projeto. Os alunos organizaram-se e decidiram que fariam as estações como forma de divulgação pelos próprios alunos junto das suas famílias, promovendo o reconhecimento do percurso vivido em sala de aula. Este momento final demonstrou-se essencial não apenas para valorizar o empenho dos alunos, mas também para reforçar o elo entre a escola e a família, numa lógica de transparência e corresponsabilidade da aprendizagem. No seguimento desta partilha, foi ainda realizada uma entrevista à docente cooperante e aos alunos, com o objetivo de recolher

as suas percepções sobre o desenvolvimento do projeto, os desafios enfrentados e os aspetos mais marcantes deste processo. Este momento de escuta permitiu validar a experiência vivida e refletir sob os *feedbacks* recebidos sobre o impacto das práticas implementadas.

Assim, ao olhar para o conjunto das ações realizadas, é possível reconhecer uma prática pedagógica orientada para a formação de cidadãos cooperantes, críticos, conscientes do seu papel na comunidade. O trabalho colaborativo, amplamente incentivado ao longo do projeto, fomentou a entreatajuda e o respeito mútuo, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais empático e participativo. Neste sentido, educar no presente implica preparar para o futuro, não apenas em termos de conteúdos teóricos, mas sobretudo em termos de valores. Como sublinha a Comissão Internacional Sobre Os Futuros Da Educação (2022), a educação deve ser entendida como um bem comum, ao serviço da solidariedade, da convivência democrática e da justiça social.

3.2. EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo apresenta a descrição e análise de algumas das experiências pedagógicas realizadas no contexto da EPE, durante a PES. As ações aqui descritas resultaram de uma observação contínua, sistemática, ativa e participante realizada desde os primeiros dias de contacto com o grupo, o que permitiu conhecer o contexto educativo, as rotinas, o tempo pedagógico, as interações e, sobretudo, os interesses e necessidades das crianças (cf. Capítulo II).

As propostas desenvolvidas acompanharam uma abordagem intencional e reflexiva, ancorada nos princípios da MTP. Procuraram respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, promover o desenvolvimento global e fomentar a autonomia das crianças, em consonância com a sua ZDP (Vygotsky, 1978). Tal como afirma Ferreira (1989), o jardim de infância é o espaço onde a criança deve sentir-se aceite, segura e acarinhada, criando-se condições para o fortalecimento da sua autoestima, autoconfiança e autonomia. Assim, todas as ações foram

pensadas para reconhecer a criança como sujeito e agente ativo, competente e participativo na construção do seu processo educativo.

Como defende Oliveira-Formosinho et al., (2007) a prática no jardim de infância deve articular saberes teóricos, pedagógicos e didáticos de forma intencional e reflexiva, tendo em vista as especificidades do grupo, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9) Neste sentido, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) assumiram um papel fundamental na definição de objetivos, na escolha das estratégias e nos processos de avaliação, sustentando uma prática em constante reorganização e ajustamento.

Neste contexto, emergiram dois projetos a partir dos interesses genuínos das crianças: “Porque é que abanam os dentes?” e “Como se fazem fotografias?”. Ainda que ambos os projetos tenham sido significativos para o grupo, optou-se por uma descrição mais aprofundada do segundo, envolvendo a arte da fotografia, dada a sua transversalidade, complexidade e potencial expressivo. Os projetos em questão foram desenvolvidos com base nos princípios da MTP (cf. Capítulo I) e nos direitos de cidadania consagrados na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 2019), com destaque para a escuta ativa, a valorização da opinião da criança, a liberdade de exploração lúdica e a promoção de processos investigativos. A adequação dos contextos educativos teve também em conta a necessidade de assegurar cuidados especiais de educação e formação que promovam o maior grau de autonomia e integração possível (artigos n.º 12, 13 e 23). Como sublinham Hohmann e Weikart (1997), é na interação entre o que a criança já sabe e aquilo que descobre que se constroem aprendizagens significativas, e foi este o pressuposto que guiou as práticas.

Considerando a diversidade do grupo, o planeamento das atividades integrou estratégias de diferenciação pedagógica, com especial atenção às necessidades de duas crianças com NAS, considerando as particularidades de cada uma. Apesar de terem sido concebidas propostas adaptadas, foi necessário adotar uma abordagem mais flexível, uma vez que estas crianças

nem sempre aderiram às atividades conforme o previsto. Assim, assegurou-se o acesso às propostas em momentos de maior disponibilidade, garantindo apoio individualizado sempre que necessário e promovendo a sua participação de forma respeitadora dos seus ritmos e interesses.

De acordo com a IV fase da MTP, divulgação e avaliação, a conclusão de ambos os projetos, culminou num momento de partilha com a comunidade educativa. Esta iniciativa procurou fortalecer os vínculos entre a escola e as famílias e valorizar os processos de aprendizagem vivenciados, reconhecendo que “dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, [assim] o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18). As experiências descritas refletem, assim, uma prática educativa contextualizada, reflexiva e comprometida com uma pedagogia centrada na criança.

O primeiro projeto que foi desenvolvido intitulou-se: “Porque abanam os dentes?” emergiu de forma espontânea, a partir de uma pergunta colocada pela criança V., durante um diálogo em grande grupo. O interesse partilhado por outras crianças revelou-se particularmente significativo, considerando a fase de transição da dentição de leite para a dentição definitiva, vivida por grande parte do grupo durante a realização da PES. Esta curiosidade natural constituiu o ponto de partida para um percurso de investigação e descoberta que se desenvolveu ao longo de várias semanas.

De forma a estruturar o processo investigativo, foi formado um subgrupo de crianças interessadas no assunto conforme a dinâmica participativa proposta pelo MEM. Este subgrupo preencheu, com o apoio das mestrandas, um plano de trabalho onde foram registadas as ideias iniciais, as questões que pretendiam investigar, os recursos a mobilizar e os produtos que queriam realizar. A planificação colaborativa permitiu às crianças partilhar o que já sabiam, formular hipóteses, organizar tarefas e definir objetivos comuns, reforçando o seu envolvimento e sentido de pertença, a “consciência de si como aprendente não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo” (Lopes da

Silva et al., 2016, p. 38). Numa primeira etapa, o grupo recorreu à pesquisa em livros e à Internet para recolher informações sobre os dentes e as suas funções. Paralelamente, as crianças realizaram entrevistas a colegas de outras salas do estabelecimento, alargando o âmbito da investigação e promovendo a oralidade em contextos significativos. Com o objetivo de aprofundar a compreensão do sistema digestivo e, em particular, do papel da boca e dos dentes, foi realizada uma experiência imersiva com recurso a óculos VR (Figura 6). Esta atividade despertou grande entusiasmo no grupo e revelou-se especialmente eficaz na mediação de conceitos abstratos, ao permitir uma visualização em 360º do interior da boca humana. Esta proposta permitiu às crianças "utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 95). Tendo em conta as necessidades de duas crianças com NAS, foram adotadas estratégias de diferenciação pedagógica, como a antecipação visual da atividade e a realização da experiência num momento posterior, após os restantes colegas, quando o ambiente estava mais calmo. Esta adaptação revelou-se especialmente positiva no caso de uma criança com PEA não verbal, que se mostrou particularmente focada e envolvida durante a sua exploração individual. Estas atividades permitiram desenvolver aprendizagens integradas nos domínios da Linguagem Oral e do Conhecimento do Mundo, partindo "do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86).

Figura 6

Poster do Projeto "Porque abanamos os Dentes?", Óculos VR e guião de entrevista

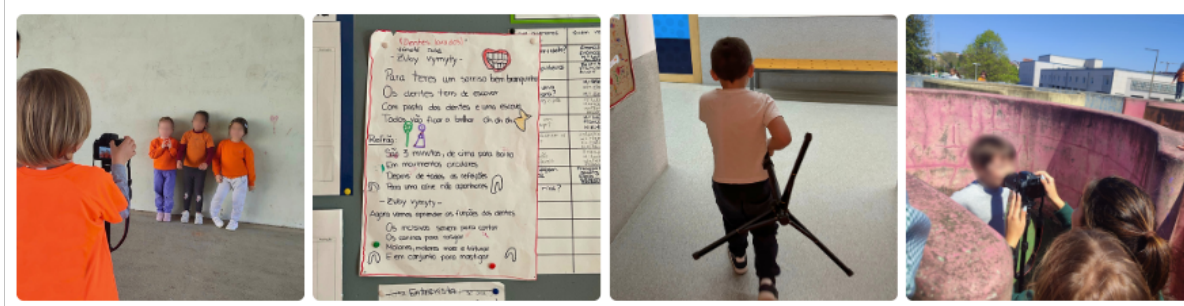


Com o intuito de consolidar e comunicar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, foi criada em grande grupo uma canção original, denominada em português "Dentes lavados"

e em russo “Zummy Vummy”, sobre a higiene oral, inspirada na adaptação da música “APT”, lançada em 2024 pelos artistas Rosé e Bruno Mars. Esta proposta promoveu a expressão artística e a criatividade, numa articulação intencional entre os domínios e subdomínios da Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Música (Lopes da Silva et al., 2016). Para assegurar a participação plena de todas as crianças, a letra da canção foi escrita numa folha A3 e decorada coletivamente, sendo posteriormente afixada na parede destinada aos instrumentos de pilotagem, de forma visível e acessível (figura7). A inclusão de sequências visuais de apoio, bem como a utilização do refrão da música em russo, permitiu reforçar a compreensão e valorizou a diversidade linguística presente no grupo. Tal como referido nas OCEPE, "trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz (...), explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55).

Figura 7

Gravações do Videoclip da Música “Zuby Vymyty- Dentes Lavados”



Na sequência da forte adesão à canção, emergiu por iniciativa das crianças a proposta de transformar a música num videoclipe. Esta atividade implicou a colaboração na escolha dos cenários, na criação de adereços, na definição de coreografias e na realização de ensaios e gravações (figura 7). A proposta promoveu o trabalho colaborativo, as expressões artísticas como a dramática, dança e a musical, e da comunicação, incentivando o respeito pelas ideias dos pares e o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões em grupo. As coreografias, concebidas de forma simples e facilmente associáveis à letra da canção, facilitaram a

memorização e a execução por parte de todas as crianças. A participação das ideias das crianças na elaboração da coreografia foi no seguimento de que, "o contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 57).

A canção revelou-se, assim, um recurso marcante e transformador no grupo, passando a ser apresentada sempre que surgiam oportunidades de contacto com a comunidade educativa. Exemplos disso foram a visita a uma clínica dentária, a participação numa feira da proteção civil, a receção de enfermeiros para uma sessão sobre saúde oral em sala de atividades, a visita e apresentação à turma do 1.º CEB, anteriormente orientada pelas mestrandas e, mais tarde, a partilha do videoclipe com o agrupamento de escolas. Este envolvimento motivou ainda as crianças a sugerirem à educadora titular a realização de um teatro sobre a dentição para o projeto de final de ano, culminando com a apresentação da canção criada ao longo do presente projeto.

Sintetizando, o projeto "Porque abanam os dentes?" revelou-se um processo rico em aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade científica, da capacidade investigativa, da expressão oral, artística e musical, e da consciência sobre os cuidados de higiene oral. As experiências vividas ao longo do projeto permitiram integrar aprendizagens das áreas da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo, numa abordagem globalizante e coerente com o princípio de que a aprendizagem "resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105), consolidando uma prática pedagógica centrada na criança, diferenciada, participativa e significativa.

Concluído este percurso, e mantendo-se atentas aos interesses do grupo, as mestrandas registaram o surgimento de uma nova curiosidade coletiva, desta vez em torno do ato de fotografar. A presença regular de câmaras na sala, aliada ao desejo das crianças de captar

imagens do quotidiano, desencadeou um segundo projeto, igualmente significativo, que viria a centrar-se na pergunta “Como se fazem fotografias?”. Tal como no projeto anterior, também este foi construído de forma colaborativa, investigativa e participativa, dando continuidade aos princípios orientadores da MTP.

A utilização regular de uma câmara digital, inicialmente com o intuito de documentar momentos significativos, despertou interesse e curiosidade do grupo, até que a criança B. questionou: “Como se fazem fotografias?”. Esta questão desencadeou o início de um percurso de descoberta, no qual se procurou compreender sobre o funcionamento de uma câmara fotográfica digital, os processos fotográficos, refletir sobre a fotografia como forma de expressão e promover um olhar mais atento e curioso sobre o mundo que os rodeia.

A decisão tomada, pela díade de estagiárias, de integrar a câmara fotográfica na rotina do grupo surgiu a partir de uma observação realizada na semana inicial da PES, visto que as crianças demonstravam grande curiosidade em tirar fotografias com os telemóveis dos adultos presentes na sala e pediam frequentemente para o fazer. Paralelamente, as mestrandas sentiam a necessidade de recolher registos para o presente relatório, o que levou à proposta, discutida em grupo, de serem as próprias crianças a assumirem esse papel. Com entusiasmo, acordou-se, que uma vez que as tarefas eram rotativas semanalmente começariam os presidentes da semana a serem responsáveis pelo manuseamento da câmara. A organização prática passou então, para a integração da câmara fotográfica na rotina semanal do grupo. Criou-se, para tal, um sistema rotativo no mapa de tarefas, no qual um par de crianças assumia a responsabilidade de registar, com total autonomia, os momentos que considerasse relevantes, dentro ou fora da sala de atividades. Esta primeira ação permitiu fomentar o “desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25), enquanto promovia a sua autonomia e o envolvimento responsável neste processo de registo. É de mencionar, que permitir às crianças usarem uma câmara transmite a mensagem de que o seu olhar e ação são valorizados, reforçando o seu papel ativo na construção do quotidiano do grupo (Walters, 2006).

Para aprofundar o assunto que começava a despertar a curiosidade do grupo, foi lançada uma nova etapa do projeto, centrada na investigação colaborativa. Consequentemente e em alinhamento com os princípios de participação promovidos pelo MEM (cf. Capítulo II), as crianças foram envolvidas num processo de planificação colaborativa da investigação. Partindo da pergunta inicial, decidiu-se em grande grupo, formar um subgrupo responsável por explorar o tema, recolher informação e partilhar os resultados com os seus colegas. Esta proposta foi debatida e aprovada em grande grupo, sendo registada no mapa de projetos da sala, o que contribuiu para reforçar o sentimento de pertença a um grupo, o envolvimento e a responsabilidade social (Lopes da Silva et al., 2016).

Em coerência com a MTP, foi preenchido, com o apoio da díade, uma tabela que permitiu organizar o pensamento e as intenções do grupo relativamente à temática em estudo. Este instrumento contemplava diferentes dimensões do processo investigativo: os conhecimentos prévios (“O que pensamos saber?”), as dúvidas e curiosidades emergentes (“O que queremos saber?”), os meios e recursos a mobilizar (“Onde e como vamos descobrir?”), e numa fase final, a síntese das aprendizagens construídas (“O que aprendemos?”). Para além de estruturar o percurso coletivo, este documento assumiu-se como uma ferramenta pedagógica central na estruturação da investigação, e no registo das opiniões reflexivas das crianças. Durante esta fase de planificação, as crianças partilharam espontaneamente os seus conhecimentos prévios sobre o tema, revelando diferentes níveis de compreensão e diferentes formas de relação com a fotografia. Foram enunciados pensamentos como: “As câmaras servem para tirar fotografias” (I.), “Podemos colocar fotografias nas paredes” (B.), “A minha mãe tira fotografias” (O.) e “Todas as fotografias são a cores” (M., C., B.). Estas representações iniciais funcionaram como ponto de partida para a construção de novos significados, delinear o foco da pesquisa, sustentar a progressão do projeto e consolidar de forma estruturada as aprendizagens.

As crianças indicaram que pretendiam procurar respostas às suas questões através da Internet. No final do processo investigativo, as aprendizagens foram organizadas e partilhadas com o restante grupo sob a forma de uma apresentação *PowerPoint*, construída com o apoio

das estagiárias trabalhando a oralidade “como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6), ao promover a participação intencional das crianças, a formulação de hipóteses, e a tomada de decisões em grupo.

Figura 8

Visita ao Centro Português de Fotografia



Nesse sentido, e dando continuidade ao aprofundamento das aprendizagens e ao contacto com diferentes formas de expressão visual, a visita ao Centro Português de Fotografia (CPF) (Figura 8) foi integrada no projeto como uma oportunidade de alargar o conhecimento e possibilitar o contacto com diferentes linguagens visuais e formas de fazer fotografia, promovendo uma experiência cultural rica e significativa. Durante a visita, o grupo explorou os vários espaços do centro e teve contacto com uma exposição da artista Bárbara Morais, que recorria à técnica da fitotipia, que “consiste em positivos fotográficos impressos em transparência, colocados sobre folhas de plantas, prensadas entre vidros” (Pözl et. al, 2019, p.1). As crianças observaram atentamente as composições visuais e comentaram espontaneamente o facto de muitas fotografias não terem cor, comentando: “vês aqui as fotos ainda não eram a cores” e “tem uma senhora naquela folha!”. Já no espaço dedicado aos equipamentos antigos, o grupo teve ainda oportunidade de comparar máquinas fotográficas de diferentes épocas, incluindo uma secção de câmaras infantis, o que motivou comentários sobre semelhanças e diferenças em relação às suas próprias experiências com as câmaras da sala. Esta visita (Figura 8) despertou grande curiosidade e revelou-se particularmente inspiradora para o grupo, influenciando diretamente a proposta criativa desenvolvida mais tarde em sala, com a utilização de acetato, elementos naturais e composição livre, numa abordagem plástica e interpretativa da imagem fotográfica.

Figura 9

Atividade dinamizada pelas famílias



Numa fase posterior de aprofundamento do projeto, surgiu espontaneamente a proposta de duas mães, das crianças de nacionalidade russa, para virem à sala de atividades partilhar os seus conhecimentos e vivências sobre o tema da fotografia. Esta visita constituiu um momento marcante, por se tratar da primeira ocasião, naquele ano letivo, em que elementos das famílias participaram diretamente numa atividade em sala, concretizando uma intenção previamente promovida pela educadora cooperante, mas sem adesão até então. Uma das mães, antiga fotógrafa de profissão e apaixonada pela arte fotográfica, dinamizou uma sessão prática e interativa com o grupo, iniciando a sua intervenção ao apresentar a sua câmara digital e explicando o seu funcionamento (Figura 9). As crianças demonstraram familiaridade com o equipamento, referindo que já sabiam utilizá-lo devido ao contacto frequente com as câmaras da sala e com a câmara digital das mestrandas, usada regularmente para registar momentos da prática. Foram abordados conceitos como o foco, o enquadramento, a perspetiva e a composição da imagem, através de exemplos acessíveis e exercícios práticos realizados em grande grupo. A participação das crianças revelou-se entusiasta e curiosa, evidenciada pelas questões colocadas, como: Como vejo melhor o que está atrás da V.? (N.), realizadas no âmbito de simulações com diferentes modos de foco e nitidez (Figura 9).

Para possibilitar uma exploração mais aprofundada do interior de uma câmara, a convidada retirou a lente do seu equipamento, permitindo ao grupo visualizar os seus componentes internos. Ao identificarem os espelhos, algumas crianças comentaram: “Ah! Realmente tem espelhos, como nós vimos no computador!”, demonstrando ligação entre os conhecimentos previamente explorados e a experiência prática. Durante a sessão, foram também introduzidos vocábulos técnicos relativos às partes constituintes da câmara, em consequência em alguns momentos, registaram-se episódios de entreaajuda e integração linguística, com destaque para a mediação realizada pelas crianças russas, que apoiaram na tradução de determinados termos, promovendo a cooperação no seio do grupo. De forma a demonstrar outro tipo de equipamento fotográfico, foi também demonstrada uma câmara analógica, passando pela explicação do processo de colocação do rolo, que esta necessita para o seu funcionamento, e o funcionamento do procedimento de revelação das imagens. Esta informação foi prontamente reconhecida pelas crianças, fruto do contacto prévio com uma câmara analógica, levado a cabo pelas estagiárias nas primeiras sessões do projeto. Algumas crianças, ao observarem o equipamento, associaram-no à visita feita anteriormente, comentando: “É igual às câmaras que vimos na exposição” (I.) (Figura 8).

No final da atividade, e com o intuito de sistematizar os conhecimentos adquiridos, o grupo deslocou-se ao espaço exterior, onde, em roda, cada criança teve a oportunidade de manusear a câmara analógica e fotografar o colega que se encontrava à sua frente. A convidada registou também vários momentos espontâneos do grupo em situação de brincadeira. As imagens capturadas por esta última câmara, foram mais tarde reveladas, impressas e levadas para a sala no dia da apresentação final do projeto, constituindo um contributo afetivo e simbólico que reforçou a ligação entre escola, família e comunidade. Ainda que esta visita não tenha sido dinamizada diretamente pelas estagiárias, o seu surgimento foi uma consequência natural do envolvimento gerado pelo projeto, revelando o impacto que a proposta teve na comunidade educativa. A participação espontânea de ambas as mães, demonstrou o reconhecimento do valor do projeto por parte das famílias e a sua vontade de contribuir para o enriquecimento das aprendizagens das crianças. Esta articulação é essencial uma vez que, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são

dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

No seguimento do projeto, e como preparação para a proposta que se desenvolveria em seguida, foi realizada uma atividade de exploração sensorial com os materiais recolhidos no dia anterior. Em grande grupo, as crianças foram desafiadas a classificar e agrupar elementos como flores, folhas, paus e bolotas, definindo critérios próprios e delimitando visualmente os conjuntos com recurso a cordas. Devido à reajustamento do espaço, foi possível dar-se início a uma proposta de exploração mais analítica dos materiais recolhidos, com recurso a lupas, pinças, pipetas e água, sendo alguns desses materiais provenientes da área das ciências agora reconfigurada (Figura 10). Esta atividade permitiu observar características como textura, cor, cheiro e resistência, revelando-se particularmente rica em verbalizações, formulação de hipóteses e partilhas entre pares. Para além de estimular a observação e de promover uma atitude investigativa e cooperativa, esta etapa contribuiu para despertar o interesse das crianças pela experimentação, pela colocação de hipóteses e pelo uso continuado da área das ciências. Observou-se, ainda, o desenvolvimento do sentido de partilha e da capacidade de esperar pela sua vez, aspetos que, apesar de desafiadores, foram assumidos com empenho pelas crianças. Destaca-se também a participação das crianças com NAS que, embora não tenham integrado a atividade no mesmo momento que o restante grupo, demonstraram grande interesse e, posteriormente, exploraram autonomamente os materiais disponíveis, depois de os colegas terem passado para a atividade seguinte.

De seguida, quantificaram os elementos de alguns grupos, realizaram contagens e atribuíram etiquetas, o que possibilitou a abordagem de noções matemáticas como a quantidade e o número. Portanto, procurou-se incidir esta classificação dos materiais recolhidos no espaço exterior, com o propósito de estimular o raciocínio lógico, a organização do pensamento e trabalhar a noção de que os objetos possuem características quantificáveis, que possibilitam a sua comparação e ordenação (Lopes da Silva et al., 2016).

Um aspeto que facilitou a observação e exploração destes materiais na sala de atividades foi a reorganização da área das ciências. Tendo em conta que a área das ciências da sala era pouco utilizada pelas crianças, facto observado recorrentemente pelas mestrandas durante a realização da PES, e com o objetivo de promover uma maior apropriação desse espaço, foi realizada, em articulação com a equipa educativa e com o grupo, uma reorganização do ambiente da sala nos dias que antecederam as atividades seguintes. Esta decisão assentou na compreensão de que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Assim, a área das ciências foi realocada para junto do lavatório, facilitando o acesso à água e, conseqüentemente, favorecendo a realização de experiências de forma mais autónoma e frequente, promovendo também a independência das crianças, já que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Devido à reajustamento do espaço, foi possível dar-se início a uma proposta de exploração mais analítica dos materiais recolhidos, com recurso a lupas, pinças, pipetas e água, sendo alguns desses materiais provenientes da área das ciências agora reconfigurada (Figura 10). Esta atividade permitiu observar características como textura, cor, cheiro e resistência, revelando-se particularmente rica em verbalizações, formulação de hipóteses e partilhas entre pares. Para além de estimular a observação e de promover uma atitude investigativa e cooperativa, esta etapa contribuiu para despertar o interesse das crianças pela experimentação, pela colocação de hipóteses e pelo uso continuado da área das ciências. Observou-se, ainda, o desenvolvimento do sentido de partilha e da capacidade de esperar pela sua vez, aspetos que, apesar de desafiadores, foram assumidos com empenho pelas crianças. Destaca-se também a participação das crianças com NAS que, embora não tenham integrado a atividade no mesmo momento que o restante grupo, demonstraram grande interesse e, posteriormente, exploraram autonomamente os materiais disponíveis, depois de os colegas terem passado para a atividade seguinte.

Figura 10

Classificação dos elementos naturais e Construção da fotografia



Dando continuidade ao trabalho desenvolvido e no seguimento das experiências anteriores, foi proposta uma atividade de técnica fotográfica alternativa, inspirada na exposição supramencionada, visitada no CPF. A proposta decorreu na área do acolhimento, com as mesas organizadas em três estações rotativas, de forma a garantir o envolvimento e visão por parte de todas as crianças. Com o apoio das estagiárias, cada criança construiu a sua "fotografia", utilizando acetato, canetas Posca e os elementos naturais previamente selecionados. As crianças desenharam, colaram e compuseram livremente as suas imagens (Figura 10). Após o processo de selagem, realizado com o apoio dos adultos presentes, foi decidido em grande grupo o local de exposição dos trabalhos, tendo sido escolhidas as janelas junto à área da matemática. Esta proposta promoveu a expressão artística, o desenvolvimento da motricidade fina, a autonomia e a capacidade de fazer escolhas. A organização individual do trabalho possibilitou momentos de concentração e introspeção, ao passo que a partilha espontânea entre pares favoreceu a escuta, o diálogo e o respeito mútuo. Tratou-se, assim, de uma experiência que articulou investigação, sensorialidade e expressão, dando continuidade ao projeto e reforçando o protagonismo da criança na construção do seu percurso educativo.

De forma a divulgar o percurso desenvolvido, foi promovida uma última proposta que deu continuidade ao trabalho de registo realizado ao longo do projeto e que assumiu especial relevância na sua etapa final. Após várias semanas de registos com a câmara digital rotativa, as crianças foram convidadas a rever as fotografias tiradas por si e a escolher aquelas que, para si, melhor representavam o que gostariam de comunicar e mostrar aos outros, isto é, a colegas, famílias e comunidade educativa. O momento de seleção das fotografias a integrar na exposição final assumiu um papel central no projeto, conferindo significado pleno à utilização das máquinas fotográficas ao longo de todo o processo (Figura 11).

Este momento decorreu individualmente, num acompanhamento próximo, e respeitador das ideias e justificações das crianças, das mestrandas, que apoiaram a leitura das imagens e promoveram o diálogo em torno das escolhas feitas, com questões como: “Porque escolheste esta foto?”, “O que vês aqui que te faz querer mostrá-la?”, “O que gostas nesta fotografia?”. As crianças foram incentivadas a expressar as suas preferências estéticas e emocionais, ampliando a sua visão crítica, partilhando memórias associadas às imagens captadas. Algumas optaram por fotografias que retratavam momentos de brincadeira; outras, por imagens do espaço exterior, ou até de colegas em situações de interação significativa. Em muitos casos, a escolha foi motivada pela relação afetiva com a pessoa retratada, fossem colegas ou elementos da equipa educativa. Esta escolha e análise das imagens pelas crianças pode apoiar o desenvolvimento da linguagem e da reflexão sobre a aprendizagem, reforçando o sentido de autoria sobre o processo vivido (Walters, 2006).

Figura 11

Escolha das fotos e fotos escolhidas



Um exemplo particularmente interessante surgiu com uma criança que selecionou uma fotografia dos seus próprios pés e dos pés de outros colegas, explicando que, devido à sua estatura, era essa a perspectiva que mais via, reconhecendo as pessoas pelo seu calçado, o que para si tornava aquelas imagens interessantes e representativas (Figura 11). Como apontam Kirova e Emme (2006), a fotografia enquanto forma de ver fenomenologicamente permitiu às crianças não apenas registrar, mas re-significar o seu mundo, olhando com atenção, escolhendo o que captar e refletindo sobre o que isso revela sobre si próprias. Este processo contribuiu para reforçar a autoria das crianças sobre o projeto, validando o seu olhar e o seu direito à escolha, à representação e à partilha do que consideram significativo (UNICEF, 2019). A fotografia deixou de ser apenas um objeto técnico para se tornar um meio de expressão pessoal e coletiva, onde cada criança assumiu o papel de criadora e curadora da sua própria narrativa visual.

Figura 12

Divulgação dos Projetos



Estas imagens selecionadas deram origem a uma exposição, na sala de atividades, construída coletivamente, que marcou o encerramento do projeto e materializou a última fase da MTP (Figura 12). A montagem do espaço foi feita com o envolvimento do grupo, que ajudou a escolher o local, organizar as imagens e decidir como apresentar os trabalhos. Este envolvimento promoveu o sentimento de pertença e reforçou a autonomia e a responsabilidade coletiva. Assim, cada fotografia selecionada pelas crianças foi impressa e colocada em destaque, acompanhada por pequenas legendas com o que os próprios autores partilharam durante esta seleção. De igual modo, as composições realizadas com a técnica de

acetato e elementos naturais, integraram a mostra, com o intuito de proporcionar uma leitura plural e sensível sobre os diferentes modos de ver e representar o mundo. Este momento final assumiu um caráter celebrativo e de valorização do percurso vivido, e contou com a presença das famílias (Figura 12). A exposição constituiu não apenas uma síntese do projeto, mas também uma oportunidade de dar visibilidade à voz das crianças, às suas aprendizagens e à sua forma única de observar a realidade. Através desta partilha, cumpriram-se os princípios da MTP (cf. Capítulo I), ao garantir uma comunicação autêntica do processo vivido, permitindo à comunidade educativa reconhecer o valor pedagógico da proposta.

O projeto “Como se fazem fotografias?” revelou-se profundamente significativo para o grupo de crianças, não apenas pelos conhecimentos construídos em torno do universo fotográfico, mas sobretudo pela forma como estes saberes foram mobilizados, apropriados e transformados. Através de uma abordagem que respeitou os ritmos, interesses e curiosidades do grupo, a proposta desenvolveu-se num percurso dinâmico e flexível, orientado pela escuta atenta, pela documentação pedagógica e pela ação intencional das mestrandas. Ao longo das diferentes fases, as crianças foram chamadas a formular hipóteses, explorar materiais, construir e partilhar saberes, assumindo um papel ativo no processo educativo. Este comprometimento em reconhecer a criança como sujeito competente, capaz de participar, comunicar, pensar e transformar o mundo que a rodeia, foi sempre o objetivo da díade. Pode referir-se que, ao envolver as crianças em todo o ciclo, isto é, desde o registo até à curadoria das imagens, se respeitou o princípio de uma prática pedagógica ética e democrática (Quinn et. al, 2013).

4. METARREFLEXÃO

A realização da PES, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, representou um percurso exigente, mas profundamente transformador, tanto a nível pessoal como profissional. Para além da mobilização dos saberes adquiridos ao longo da formação, esta etapa permitiu consolidar uma identidade docente enraizada em valores como a empatia, a escuta ativa, a intencionalidade pedagógica e o respeito pela singularidade de cada criança. Tal como defende Nóvoa (1992), a identidade profissional constrói-se na articulação entre a experiência, o conhecimento e o compromisso ético com a educação.

Neste sentido, a formação com perfil profissional duplo revelou-se simultaneamente desafiante e enriquecedora. Ao integrar a EPE e o 1º CEB, promoveu-se uma visão mais global e contínua do percurso educativo das crianças. Contudo, exigiu também a capacidade de integrar abordagens distintas, adaptar práticas e colaborar com equipas e contextos educativos diversos. Este processo exigiu escuta ativa, sensibilidade pedagógica e constante reflexão, para dar resposta às necessidades e potencialidades de cada grupo (DL n.º 79/2014, 2014).

No decurso da prática, enfrentou-se desafios concretos que contribuíram significativamente para o amadurecimento profissional da mestranda. A gestão do grupo revelou-se, desde o início, um desafio transversal aos dois contextos, exigindo a criação de ambientes seguros, inclusivos e ajustados às necessidades de cada criança. No 1º CEB a organização do espaço constituiu uma dificuldade particular, sendo necessário reestruturar a sala de aula para permitir maior mobilidade e favorecer a interação entre os alunos. A implementação da metodologia de rotação por estações, até então não experienciada pela mestranda, implicou uma reorganização profunda do espaço e uma gestão rigorosa das dinâmicas do grupo. Paralelamente, a gestão do tempo e das transições entre atividades exigiu reajustes constantes. Em algumas situações, não foi possível concretizar todas as atividades previstas, o que levou à necessidade de reorganização imediata e à reflexão contínua sobre a flexibilidade indispensável no processo de planificação. Ao longo da prática, a observação

sistemática e a escuta ativa assumiram-se como instrumentos fundamentais para a construção de uma ação pedagógica mais ajustada (Estrela, 1994).

Para além dos aspetos organizacionais, a dimensão relacional da prática revelou-se profundamente significativa. O envolvimento com as crianças e as suas famílias revelou-se central na construção de relações educativas, assentes na confiança, no afeto e no respeito mútuo, visíveis em comentários espontâneos realizados pelas crianças: “sinto-me feliz e segura contigo” ou “fiz como tu me ensinaste” tornaram visível o impacto da relação pedagógica construída. Um momento particularmente marcante ocorreu na valência da EPE, com crianças estrangeiras cujo domínio da língua portuguesa era limitado. A utilização de palavras na sua língua materna, em momentos do quotidiano, foi recebida com entusiasmo, sendo valorizada pelas próprias crianças e pelas famílias como um gesto de inclusão e respeito pela identidade cultural. Tal como defende Santos Guerra (2020), educar é um ato profundamente ético e relacional, onde o docente, mais do que transmissor de conteúdos, se torna um construtor de humanidade através da escuta, do afeto e da criação de vínculos significativos.

Estas experiências, embora desafiantes, foram também profundamente formativas. A insegurança inicial deu lugar a uma maior autonomia, à capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e à confiança crescente na própria prática. A reflexão sobre os erros e a procura de soluções ajustadas tornaram-se parte integrante do processo de aprendizagem. A prática colaborativa com a díade, o envolvimento com as equipas educativas e o acompanhamento pelas professoras cooperantes e supervisoras institucionais reforçaram esta evolução e alimentaram o sentido de pertença a uma profissão que se constrói coletivamente.

Ao longo da prática foram sendo identificadas estratégias com impacto significativo no envolvimento e na aprendizagem das crianças. A música assumiu-se como um recurso transversal, útil na organização das rotinas, na facilitação de transições e na criação de um ambiente emocionalmente positivo. A atribuição de responsabilidades promoveu a

autonomia, o espírito de cooperação e o sentimento de pertença (Malaguzzi et al., 2022). No 1ºCEB, a reorganização do espaço da sala promoveu a autonomia e o envolvimento dos alunos. Estas estratégias favoreceram a diversificação dos percursos de aprendizagem, o trabalho colaborativo e a autorregulação, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais, em consonância com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Foi igualmente necessário adaptar os recursos aos constrangimentos concretos do contexto, como a escassez de materiais, como por exemplo o número limitado de lupas e a impossibilidade de usar certos materiais devido a alergias, como giz contendo glúten, o que exigiu criatividade e rápida capacidade de reajuste.

Simultaneamente, a prática permitiu desenvolver competências emocionais, nomeadamente de gestão emocional que possibilitaram uma melhor consciência profissional. Aprendeu-se, por isso, a reconhecer os ritmos do quotidiano, distinguindo momentos que exigem escuta e afeto daqueles que requerem estrutura e firmeza. Esta aprendizagem permitiu encontrar um equilíbrio entre a dimensão relacional e a organizacional da prática pedagógica, criando condições propícias ao bem-estar e à aprendizagem (Hagemeyer, 2004). Com o tempo, foi-se consolidando um estilo pedagógico centrado na escuta sensível e ativa, na valorização das vozes das crianças e na co-construção de experiências educativas significativas. Este compromisso, alicerçado na intencionalidade, na flexibilidade e na investigação da prática, está em consonância com uma abordagem participativa e crítica da educação (Carr & Kemmis, 1986).

Em termos pessoais, a PES constituiu um percurso marcado por confronto, superação e crescimento. O contacto com contextos sociais e culturalmente diversos, por vezes associados a situações de maior vulnerabilidade, exigiu a revisão de concepções prévias sobre a infância, a aprendizagem e o papel docente. A gestão da sala de aula, a necessidade de responder a dinâmicas imprevisíveis e a adaptação constante a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem colocaram desafios significativos, que exigiram o desenvolvimento de competências como a empatia, a resiliência, a humildade e a autorregulação. A progressiva confiança nas decisões pedagógicas, a aceitação do erro como oportunidade formativa e a

construção de uma postura mais reflexiva e flexível revelaram-se transformações centrais neste processo. Tal como defende Mesquita-Pires (2007), a identidade profissional não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de reconstrução, alimentado pela reflexão crítica sobre a experiência.

Num olhar prospetivo, pretende-se continuar a desenvolver uma prática centrada na escuta, na intencionalidade e na reflexão, sustentada na observação rigorosa e na participação ativa das crianças. A mestrandia ambiciona construir ambientes educativos afetivos, inclusivos e desafiantes, onde a criatividade, a autonomia e a cidadania sejam promovidas diariamente. Ser educadora e professora é, um compromisso ético com o desenvolvimento integral das crianças e com a construção de uma escola mais justa, humana e transformadora. Reconhece, também, a necessidade de continuar a desenvolver competências de gestão emocional, sobretudo em momentos de maior pressão, como as aulas supervisionadas, onde a ansiedade se manifestou de forma mais evidente. A consciência desta dificuldade foi um ponto de partida para estratégias de melhoria contínua, procurando um equilíbrio entre exigência e bem-estar.

Em síntese, a PES possibilitou vivências transformadoras, aprendizagens profundas e a consolidação de uma prática pedagógica fundamentada, ética e reflexiva. Este percurso formativo deixou marcas significativas e lançou bases sólidas para um exercício profissional consciente e comprometido. Educar é, sobretudo, escutar, acolher e acreditar, todos os dias, no poder da relação e da educação. Termina-se referindo uma frase de Nelson Mandela que orientou a prática educativa: “A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Abreu, M. (2004). *Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas*. *As bases da educação* (pp. 281-291). Conselho Nacional de Educação.

Bacich, L. (2018, julho, 24). *Metodologias ativas: desafios e possibilidades*. Inovação na Educação. <https://lilianbacich.com/2018/07/24/metodologias-ativas/>

Bacich, L., & Moran, J. M. (2015). *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida*. *Revista Pátio*, v. 17, n. 25, (pp. 45-47).

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, (pp. 85-104). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

Bicalho, D., Piedade, J., & Matos, J. (2023). *As Potencialidades da Realidade Virtual como Ferramenta de Apoio em Práticas Educativas*. [Paper presentation]. Conferência de Inovação Pedagógica do Porto, Porto. <https://doi.org/10.34630/pel.v6i3.5353>

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments By Nature And Design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R. M. Lerner & E. Pearson (Eds.), *Handbook of Child Psychology Volume 1:*

Theoretical Models of Human Development (6^a ed.) (pp. 795-825).
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.

Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Intencional de Investigação-Ação Colaborativa*, 53–72.
<http://hdl.handle.net/10451/43855>

Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>

Cardoso, A., Carugati, F., Lacerda, C., & Fidalgo, S. (2018). *Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico: Conceções e práticas*. Milenium, 2(6), 77–86. <https://doi.org/10.29352/mill0206.07.00161>.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>

Chagas, K., Morgado, J., Maia, S. & Nunes, R. (2021). *Formação profissional no lazer: o escrito, o dito e o vivido na educação profissional*. *Humanidades & Inovação*, 8 (53), (pp. 442-451).

Claxton, B., & Lucas, B. (2013). *Redesigning Schooling-2 What kind of teaching for what kind of learning?*. SSAT.

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), (pp. 98-118).
- Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6^a ed.).Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Costa, F. A., Cruz, E., & Sousa, E. (2024). *Aprender com tecnologias, inovar práticas: O Projeto Escol@s Digitais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2),455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). *Assim aprendemos juntos*. Escola Moderna, 3 , 35-52.
- Daniel, M. (2000). *A filosofia e as crianças*. Editora Nova Alexandria.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores África.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4^a ed.). Porto Editora.

- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019 - 2020). Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf
- Ferreira, M. (1989). *O fio da meada*. Edições ASA.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, J. Escola, J. Martinez-Figueira & F. Aires (Coords.), *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323–342). Andavira Editora. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf
- Folque, M. A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna nº 3, 6ª Série . (pp. 13-34).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa* (25th ed.). Paz e Terra.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-30. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transitando entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81–106). Porto Editora.

- Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. Basic Books, Inc.
- Graça, V. G. D. (2023). *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*. Universidade do Minho.
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2024). *O uso de plataformas digitais para o ensino e aprendizagem de História: um estudo com alunos do 1.º CEB e 2.º CEB [Paper presentation]*. Encontro Internacional sobre Jogos e Mobile Learning, Coimbra.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna- Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Hagemeyer, R. C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar Em Revista*, 20(24), p. 67–85.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In *International Journal of Music Education* 28(3):269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. 6ª ed. - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Internacional Sobre Os Futuros Da Educação. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundação sm. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Jorba, J., & Sanmartín, N. (2002). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. pp. 23-43.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. In S. Kemmis & R. McTaggart (Comp.), *The action research reader* (3rd ed.) (pp. 27-39). Victoria: Daekin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer.
- Kirova, A., & Emme, M. (2006). Using Photography as a Means of Phenomenological Seeing: “Doing Phenomenology” with Immigrant Children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(sup1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2006.11433934>
- Konecni, E. H. (2022). *Sparking Curiosity through Project-Based Learning in the Early Childhood Classroom: Strategies and Tools to Unlock Student Potential*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003332541>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 88-93. 10.4013/edu.2012.161.09
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1992). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas (2ª ed.)*. Edições Afrontamento.
- Lonigro, M. (2021). *Rotation stations for a blended approach*. Proceedings of the First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education 1-6. <https://ceur-ws.org/Vol-2817/paper33.pdf>

- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). 4 Expensive Pedagogy- a new model. In B. Lucas, G. Claxton & E. Spencer (Eds.), *Expansive Education Teaching Learners for the Real World*. (pp. 126-160). Acer Press and Open University Press.
- Malaguzzi, L., Filippini, T., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Spaggiari, S. (2022). *As Cem Linguagens da Criança*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 043–046.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueirido, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV.) <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>
- Mendes, I., & Teixeira, M. (2011). *Representações sociais do bom professor de português*, (19), 11–27.
https://www.researchgate.net/publication/348688208_Representacoes_sociais_do_bom_professor_de_portugues
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.

- Morgado, J., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In *Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e Inovação*, 39-51. Centro de Investigação em Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/61194>
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In C. Souza & O. Morales (Orgs.), *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (pp.27-45). Penso. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf
- Moreira, M. (2010). O que é afinal aprendizagem significativa?. *Revista Cultural La Laguna Espanha*. <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Escola Moderna, n.º 9 (5.ª), 39–45. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (ed.). *Os professores e a sua formação*. (pp.13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Nóvoa, A., Campos, B. P., Ponte, P. J., & Santos, M. E. B. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar* (colab. Yara Alvim). SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação- Uma Prática Diária* (2ª ed). Editorial Presença.
- Papert, S. (1980). *Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books, Inc.
- Pedro, A., Matos, J., Piedade, J., & Dorotea, N. (2017). *Probótica Programação e Robótica no Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Pereira, H., & Vieira, M. (2006). Entrevista: Pela educação, com António Nóvoa. In L. Katz, C. Oliveira, P. Rosário, H. Pereira, C. Silva, D. Gonçalves, J. Sousa, M. L. Cruz, M. R. Cruz, A. Gomes, & J. Cavalcanti, *Revista Saber (e) Educar*, 11, 111–126. <https://doi.org/10.25767/se.v11i>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of The Child*. Penguin Books Ltd.

- Pözl, P., & Salles, F. (2019). O processo alternativo fotográfico da Fitotipia. *Revista Dos Trabalhos De Iniciação Científica Da UNICAMP*, (27), 1–1. <https://doi.org/10.20396/revpibic2720191960>
- Quarto, L., Souza, S., Souza, C., Fofano, C., & Manhães, F. (2020). As metodologias ativas no processo de aprendizagem: Uma abordagem teórica. *Revista Philologus*, 26, 932–944. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/353/379>
- Quinn, S., & Manning, J. (2013). *Recognising the Ethical Implications of the Use of Photography in Early Childhood Educational Settings*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 270-278. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.270>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (Cadernos do CCAP-2). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editores.
- Ribeiro, D., Moreira, M., & Amaral, M. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editio
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. *Estreialogos*, (1), 35-46.
- Ribeiro, C. R., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011). *A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino de Básico*. Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 440-445. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Sá, J. G. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo do Pela Via das Ciências da Natureza*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. Basic Books, Inc.
- Silva, C. (2005, janeiro 25). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções* [Conference session]. O Regime de Docência e as Exigências do Ensino Básico em Portugal: o Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Viana do Castelo. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Swanwick, K. (2001). *Teaching Music Musically*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2ª ed). Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Voogt, J. (2008). IT and curriculum processes: Dilemmas and challenges. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 117–132). Springer.
- Walters, K. (2006). *Capture the moment : using digital photography in early childhood settings* (13) 4. Watson, A.C.T. : Early Childhood Australia.
- Wobbe, K. K., & Stoddard, E. A. (2019). *Project-Based Learning in the First Year* (1st ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003446491>
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Referencial de Avaliação do Agrupamento de Escolas.

Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro do Ministério da Educação. Diária da República n.º 1/1998, 1ª Série A de 1998/ 01/ 02.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1998/01/001a00/00020029.pdf>

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

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/2001, 1ª Série A de 2001/08/30.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 126/2012, 1ª Série de 2012/07/02.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 2014/05/14.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 240/2014, 1ª Série de 2014/12/12. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril da Educação. Diário da República n.º 65/2016, 1ª Série de 2016/04/04. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série de 2018/07/06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série de 2018/07/06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho do Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 128/2017, 2ª Série de 2017/07/05. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 138/2018, 2ª Série de 2018/07/19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto da Educação. Diário da República n.º 129/2021, 2ª Série de 2021/07/06. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237, 1ª Série de 1986/10/14. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44587575>

Lei n.º 5/ 97, de 10 de fevereiro da Assembleia da República. Diário da República n.º 34/1997, 1ª Série A de 1997/10/10. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro da Assembleia da República. Diário da República n.º 176/2019, 1ª Série de 2019/09/13. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Ensino Básico e Ensino Secundário| Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Português | 2º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio | 2º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística- Artes Visuais| 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *A Orientações Curriculares Para As Tecnologias Da Informação E Comunicação* | 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística- Música* | 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais de Matemática* | 2º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio
Catarina Filipa da Silva Almeida

