

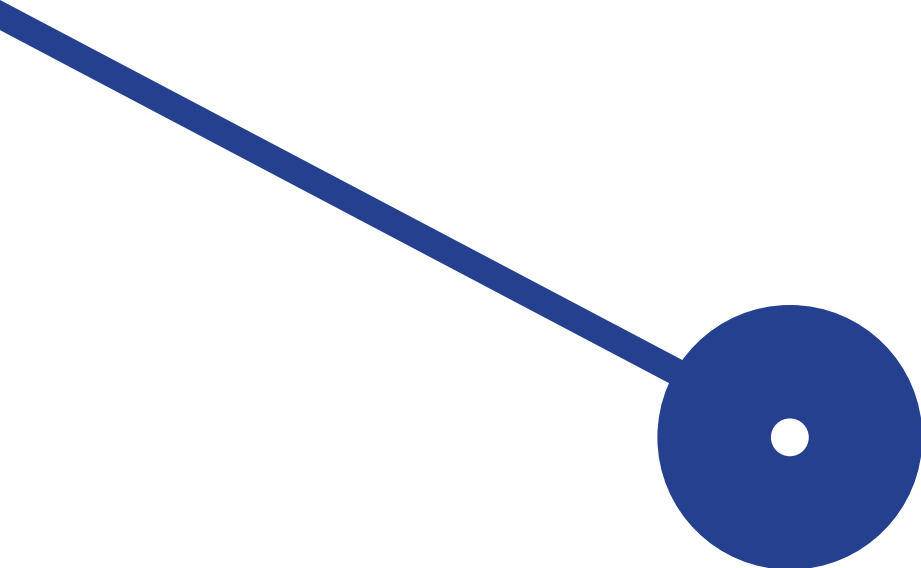
M

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

Relatório de Estágio

Rita Maria Estremores Fernando

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Maria Estremores Fernando

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Por vezes, a vida coloca-nos à prova e leva-nos a questionar se seremos realmente capazes de continuar a lutar pelos sonhos que nos acompanham desde sempre. No entanto, quando estamos rodeados de pessoas genuínas, com um coração ainda mais bonito do que o sorriso, a missão que parecia impossível começa a ganhar forma e torna-se alcançável.

Começo por agradecer ao meu pai, pelo apoio incondicional mesmo a 600 km de distância. Pelas palavras de força sempre que eu ligava a dizer “não consigo mais”. Consegui, pai. Tinhas razão. O meu grande obrigada!

À minha mãe, que esteve presente nos momentos mais difíceis e me deu ânimo e motivação quando sentia que me faltavam as forças.

Às minhas orientadoras, professora Cristina e professora Vânia, por toda a dedicação, disponibilidade e compreensão. Por cada e-mail respondido, cada chamada atendida, cada mensagem respondida, cada conselho partilhado e por me terem apoiado, especialmente nos momentos mais exigentes.

À professora e à educadora cooperantes, que tão bem me acolheram e acompanharam. Obrigada por me guiarem, partilharem o vosso conhecimento e por representarem o exemplo de profissional que ambiciono ser um dia.

À professora Sónia, coordenadora do mestrado, o meu sincero agradecimento pelo apoio e pela ajuda nos momentos mais desafiantes. A sua disponibilidade constante fez toda a diferença quando mais precisei.

À minha díade, que foi o meu pilar constante, quatro dias por semana e muitos mais. Chegaste sem avisar e tenho a certeza de que ficarás para sempre. Partilhámos horas intermináveis de trabalho, desafios e conquistas. Crescemos juntas, aprendemos uma com a outra, e sem ti esta caminhada não teria sido tão bonita.

À Camila, por todas as vezes em que acalmou o meu coração acelerado pela ansiedade e me lembrou da força que tinha dentro de mim, mesmo quando eu já não a via.

À minha melhor amiga, que apesar da distância, nunca deixou de me fazer sentir acompanhada e amparada.

À Cássia, à Catarina, à Mariana e à Rafaela, por estarem sempre disponíveis para me ajudar nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos por cada mensagem, chamada ou gesto de carinho. Pela preocupação constante, pelas palavras de ânimo e por nunca deixarem de perguntar como estava. Mesmo à distância, fizeram-me sentir acompanhada.

À minha família, que mesmo à distância nunca deixou de torcer por mim, acreditando sempre nas minhas capacidades e fazendo-me sentir amada e apoiada em cada etapa deste percurso.

E, por fim, agradeço-me a mim mesma. Por não ter desistido. Por ter acreditado. Por ter lutado até ao fim por aquele que é, desde sempre, o maior sonho da minha vida.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio integra o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto conferindo um perfil duplo de docência em ambas as valências. Fundamentado no quadro legal e nos documentos orientadores, o relatório articula com práticas pedagógicas socioconstrutivistas e centradas na criança. Toda a intervenção foi orientada através da metodologia de Investigação-Ação tendo por base ciclos de observação, planificação, ação e avaliação reflexiva, em permanente diálogo com a metodologia de trabalho de projeto. Os projetos desenvolvidos em ambas as valências são exemplos da promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e interdisciplinares, alinhadas com o currículo. O documento evidencia ainda o trabalho colaborativo entre dñade, docentes cooperantes, crianças, famílias e supervisoras institucionais, fator determinante para o ajustamento contínuo das práticas e para a co-construção de um ambiente educativo rico e participativo. Foram salvaguardados todos os princípios éticos: consentimento informado, anonimato crianças e conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados. Por fim, a reflexão crítica elaborada ao longo do processo revela o impacto da Prática Educativa Supervisionada na construção da identidade profissional, consolidando competências de planificação e diferenciação pedagógica essenciais a um docente que é inovador e responsivo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologias ativas; Criança; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This Internship Report is part of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the School of Education of Porto, providing a double teaching profile in both valences. Based on the legal framework and guiding documents, the report articulates with socioconstructivist and child-centered pedagogical practices. The entire intervention was guided through the Research-Action methodology based on cycles of observation, planning, action and reflective evaluation, in permanent dialogue with the project work methodology. The projects developed in both areas are examples of the promotion of meaningful, inclusive and interdisciplinary learning, aligned with the curriculum. The document also highlights the collaborative work between dyad, cooperating teachers, children, families and institutional supervisors, a determining factor for the continuous adjustment of practices and for the co-construction of a rich and participatory educational environment. All ethical principles were safeguarded: informed consent, anonymity, children and compliance with the General Data Protection Regulation. Finally, the critical reflection elaborated throughout the process reveals the impact of Supervised Educational Practice on the construction of professional identity, consolidating planning skills and pedagogical differentiation essential to a teacher who is innovative and responsive.

Keywords: Supervised Educational Practice; Active methodologies; Child; Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Instrumentos de pilotagem	30
Figura 2 Horário semanal da turma onde decorreu o estágio	38
Figura 3 Padlet partilhado com as famílias.....	40
Figura 4 Contorno e pintura do corpo.....	45
Figura 5 Jogos tradicionais de cada país.....	47
Figura 6 Construção dos alimentos	50
Figura 7 Momento cultural.....	50
Figura 8 Venda e compra no "mercadinho"	51
Figura 9 Ideias e sugestões para o tema do projeto de intervenção.....	59
Figura 10 Resultado da atividade realizada através do Bubbl.us	60
Figura 11 Exploração das amostras dos animais ovíparos e vivíparos.....	61
Figura 12 Realização da atividade da 1.ª estação	63
Figura 13 Realização da atividade da 2.ª estação	64
Figura 14 Realização da atividade da 3.ª estação	64
Figura 15 Realização da atividade da 4.ª estação	65
Figura 16 Realização da atividade de pesquisa.....	67
Figura 17 Realização do PowerPoint para a divulgação.....	70
Figura 18 Música criada pelos alunos para a apresentação do projeto.....	71
Figura 19 Exposição dos trabalhos no auditório	71

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ELI – Equipa Local de Intervenção

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MICLE – Metodologia de Intervenção nas Competências da Literacia Emergente

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP 3 – Território Educativo de Intervenção Prioritária 3

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UA – Unidades de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. PERSPETIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	24
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	25
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIVOS	43
3.1. TRAJETO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	43
3.2. TRAJETO VIVENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	58
METARREFLEXÃO	73
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	80

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio constitui um elemento obrigatório à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pela Escola Superior de Educação do Porto, sendo fundamental para a profissionalização da mestranda, preparando-a para um perfil duplo docente, capaz de intervir de forma integrada e articulada tanto na EPE como no 1º CEB. Documenta, analisa e reflete criticamente sobre o percurso da mestranda durante a Prática Educativa Supervisionada (PES). A mestranda, utilizou, como base legal o Decreto-Lei n.º 240/2001, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Decreto-Lei n.º 54/2018, que defende a educação inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que define o currículo e a avaliação. Além disso, rege-se por documentos importantes como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB, que defendem uma educação centrada na criança, com avaliação formativa e ensino adaptado às necessidades de cada criança. Este enquadramento legal articula-se com as perspetivas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner, que valorizam a aprendizagem ativa, a construção cognitiva e a mediação sociocultural, justificando práticas que promovem a participação, a flexibilidade curricular e a avaliação, garantindo respostas inclusivas.

Deste modo, no capítulo I, enquadramento teórico e legal, delineiam-se os fundamentos que sustentaram toda a PES. Primeiro, apresenta-se uma visão global das principais perspetivas sobre educação e construção da identidade profissional docente, articulando autores como Dewey, Vygotsky, Piaget e Bruner. Depois, dividido em dois subcapítulos, explicitam-se as especificidades da EPE e do 1.º CEB, relacionando-as com os documentos orientadores.

No capítulo II, caracterização do contexto e metodologia de investigação será apresentada a descrição do agrupamento de escolas cooperante, seguido da caracterização dos dois contextos em que decorreu o estágio, a sala de EPE e a sala de 1º CEB. Na segunda parte do capítulo explicita-se a metodologia de Investigação-Ação (I-A). A metodologia de I-A esteve presente durante todo o estágio baseando-se na observação, planificação colaborativa, intervenção pedagógica e avaliação reflexiva. Numa primeira fase, recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de informação, como grelhas de observação, notas de campo e registos áudio e

fotográficos, com o objetivo de conhecer melhor o grupo e a turma, os interesses e as necessidades das crianças. Com base nessas informações, a d'ade delineou propostas de intervenção que respeitavam os referenciais legais e os princípios teóricos em que se baseia a prática pedagógica. A concretização dessas propostas desenvolveu-se através de dinâmicas participativas, promovendo a co-construção do conhecimento. Durante todo o processo, foi assegurado o cumprimento de princípios éticos fundamentais. Foram recolhidos consentimentos dos encarregados de educação e a identidade das crianças foi ainda protegida através da utilização de iniciais dos nomes, de forma a assegurar o anonimato.

No capítulo III, descrição e análise das ações pedagógicas e dos resultados obtidos, será apresentada de forma crítica e reflexiva, as intervenções realizadas em cada nível de ensino.

O relatório termina com uma metarreflexão, onde a mestranda revê o que aprendeu em cada etapa do estágio. Reflete sobre a forma como a formação contribuiu para a construção da sua identidade profissional, enquanto educadora de infância e professora do 1.º ciclo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo aborda as especificidades da EPE e do 1.º CEB, destacando a importância de um quadro teórico e legal que sustenta a prática pedagógica nesses dois níveis de ensino. Considerando que a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem, a educação deve ser fundamentada em princípios que garantam o desenvolvimento integral e a autonomia das crianças. O papel do docente é, portanto, essencial para orientar esse processo, promovendo um ambiente educativo que favoreça a aprendizagem ativa.

Este capítulo está estruturado em três subcapítulos. O primeiro dedica-se à análise do papel da educação no desenvolvimento das crianças, discutindo como o docente pode influenciar positivamente a aprendizagem através de práticas pedagógicas reflexivas. O segundo e o terceiro subcapítulos abordam, respetivamente, as especificidades da EPE e do 1.º CEB, com foco nas práticas educativas e nas características individuais de cada um dos níveis de ensino relacionadas com o enquadramento legal e teórico.

1.1. PERSPETIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O direito à educação é universal e reconhecido internacionalmente, sendo garantido a todas as crianças pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), que estabelece que os Estados devem assegurar um ensino primário obrigatório e gratuito, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de cada criança. Estas, acompanham as transformações políticas, económicas e sociais que a sociedade tem sofrido. Observa-se, particularmente, a transição de uma abordagem tradicional, centrada na participação passiva da criança, para uma abordagem participativa, onde a criança tem um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Desta forma, procuram-se desenvolver competências que permitam às crianças enfrentar um mundo que está em constante mudança (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2017). Aliado a isso, foram desenvolvidos diversos paradigmas que auxiliam na compreensão de como as crianças aprendem e constroem o seu próprio conhecimento.

John Dewey (2001) teve um papel fundamental na discussão entre a educação tradicional e a educação progressiva, defendendo que apenas a educação progressiva permite dar resposta às exigências de uma sociedade democrática. Para Dewey (2001), a educação é um processo social e, por isso, a aprendizagem ocorre através da interação ativa do sujeito com o meio em que está inserido. Assim, o processo educativo não deve ser visto como uma reflexão abstrata sobre um indivíduo isolado do mundo, mas sim como uma análise da ação humana e das suas consequências na sociedade (Anthony et al., 2022). Dewey (2001), acreditava que se as instituições escolares estimulassem as crianças a participarem ativamente na sociedade escolar, estas partilhariam significados e construiriam sentidos comuns. Para que isto acontecesse, a escola não deveria ser apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um ambiente de vivências e experimentação de valores essenciais para a vida em sociedade (Anthony et al., 2022).

Piaget (1967) terminou com a ideia de que aprender é receber informações prontas. Para ele, a criança só constrói conhecimento quando age e interage com o meio, reorganizando continuamente o que já sabe a partir dos conflitos que encontra. Piaget deixa isso explícito ao afirmar que “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo” (Piaget, 1967, citado por Sanchis & Mahfoud, 2007, p. 167). A criança estabelece uma comparação entre a novidade e aquilo que já sabe, alterando os seus esquemas e produzindo estruturas mais complexas, um processo que não pode ser delegado a outro. Consequentemente, a criança não é um aprendiz passivo. Ao invés de receber o conhecimento de forma passiva, a criança constrói-o ativamente ao explorar o mundo que a rodeia. Nesse processo, ela reorganiza os seus esquemas motores e estabelece novas relações cognitivas, sendo guiada pela sua própria curiosidade. Assim, formula hipóteses, experimenta, erra e ajusta o que sabe. A aprendizagem, para Piaget, emerge dessa atividade investigativa contínua e da interação profunda entre o sujeito e o meio. Num contexto educativo, isso implica criar situações problema, disponibilizar materiais e propor desafios que mobilizem a ação do aluno, indo além da simples transmissão de conteúdos fechados (Piaget, 1937, citado por Sanchis & Mahfoud, 2007).

Lev Vygotsky (1998), um dos mais influentes psicólogos da educação, contribuiu profundamente para a compreensão do desenvolvimento infantil e dos processos de aprendizagem e desenvolvendo a teoria do socioconstutivismo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tornou-se um foco central do interesse contemporâneo nas suas ideias. A ZDP “é a distância entre

o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto” (Vygotsky, 1998, p. 112) ou em cooperação com colegas. A distinção entre esses dois níveis é fundamental, pois “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p.113). Por conseguinte, cada criança possui a sua própria “janela” de aprendizagem, exigindo estratégias e conteúdos ajustados ao seu ritmo e potencial. Neste processo, o papel do(a) professor(a)/educador(a) é decisivo. Vygotsky (1998) nota que quando se percebeu que crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental conseguiam aprender de formas muito diferentes quando orientadas por um professor, tornou-se claro que, na verdade, não tinham a mesma maturidade intelectual. Ensinar, portanto, significa criar condições de mediação dentro da ZDP, oferecendo apoio temporário até que o aluno seja capaz de agir de forma independente. A aprendizagem, na visão vygotskyana, é inerentemente social, pois a aprendizagem ativa certos processos internos do desenvolvimento que só se manifestam quando a criança está em interação com outras pessoas e a colaborar com os seus pares. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 1998, p. 118), mesmo que o aluno não consiga identificar conscientemente, de imediato, tudo o que está a aprender.

Hoje, o desafio volta a ser repensar a qualidade e os objetivos intelectuais da educação sem perder de vista a formação de cidadãos preparados para a vida democrática. Para que isso seja possível, não basta acrescentar conteúdos ou trocar metodologias, é preciso compreender o enquadramento que justifica qualquer esforço de inovação curricular. Afinal, “é necessário dizer algo mais sobre o enquadramento para que se possa avaliar o significado dos actuais esforços curriculares na mudança de cenário na educação” (Bruner, 1998, p. 28). Sabe-se hoje, com base em décadas de investigação, que a aprendizagem correta, em condições propícias, gera aquilo que Bruner designa como “aprender a aprender”. Para que esse processo ocorra de forma eficaz, é fundamental que os primeiros contactos com um determinado tema proporcionem ao aluno uma visão global que articule os conhecimentos prévios com os novos saberes que irá construir ao longo da aprendizagem.

“Se a aprendizagem anterior tem como fim facilitar uma aprendizagem posterior, deve fazê-lo fornecendo um quadro geral, nos termos do qual as relações entre as coisas anterior e

posteriormente conhecidas se tornem o mais claras possível” (Bruner, 1998, p. 35). O ideal seria que a principal motivação que levasse as crianças a aprenderem, surgisse do seu interesse genuíno e não de incentivos externos, como as classificações ou a competição entre as mesmas. “Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade” (Bruner, 1998, p. 39). Se quisermos, de facto, uma educação que seja capaz de responder às exigências do mundo atual, precisamos de currículos que sejam adequados e coerentes, e metodologias que despertem o interesse genuíno.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), que “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (p.2820), possuir um perfil duplo docente é extremamente importante, pois um docente com este perfil está preparado para intervir tanto na EPE como no 1.º CEB, acompanhando o desenvolvimento das crianças desde a primeira infância até uma idade mais avançada. “A escolaridade obrigatória em Portugal, à semelhança de outros países, organiza-se por níveis (básico e secundário) e ciclos (...) sequenciais, com especificidades que os distinguem” (Zenhas, 2022, p. 13). Esta qualificação permite ao docente compreender tais especificidades e, conseqüentemente, adaptar estratégias pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais significativa e ajustada às necessidades das crianças. O princípio-chave é que “uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Assim, o(a) professor(a) com perfil duplo planeia de forma pró-ativa várias rotas de aprendizagem, partindo do pressuposto de que diferentes alunos têm diferentes necessidades, o que o auxilia no acompanhamento de crianças que frequentam a EPE, bem como o 1.º CEB. O Decreto-Lei n.º 240 (2011) traça competências comuns aos dois níveis de ensino, como a planificação centrada na criança, a avaliação formativa e o trabalho colaborativo com as famílias (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Uma das grandes vantagens deste perfil reside na capacidade de o docente estar mais sensibilizado para a continuidade entre ciclos, garantindo uma transição segura, tranquila e natural. “Há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). As transições educativas correspondem à passagem que os alunos fazem entre diferentes níveis de ensino ao

longo do seu percurso escolar e em cada etapa “são confrontados com uma maior complexidade, abstração e diferenciação disciplinar do currículo” (Zenhass, 2022, p. 13). Para que essa passagem não seja apenas administrativa, “a aceitação da diversidade e pluralismo exige (...) uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo (...) através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (Cadima et al., 1997, p. 14). Diferenciar o ensino implica planejar atividades e interações que proporcionem a todos os alunos oportunidades constantes de aprendizagens significativas e desafiantes, algo para o qual um(a) professor(a) com formação em dois níveis de ensino se encontra especialmente capacitado. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), cabe à EPE promover experiências que permitam o desenvolvimento global da criança, fomentando a autonomia, autoestima e confiança para que a criança se sinta segura ao ingressar no 1.º CEB.

Contudo, a investigação recorda que “as transições educativas podem ser, dependendo de como são vividas e apoiadas, generativas ou degenerativas” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 36). E, por esse motivo, uma transição bem sucedida é importante para o sucesso da criança.

Tomlinson (2008) sublinha que “nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (p.35). Um(a) docente consciente da importância da relação pedagógica procura, continuamente, oportunidades para conhecer melhor os seus alunos, o que é essencial quando se intervém com diferentes idades e programas curriculares. Assim, um(a) docente com perfil duplo possui instrumentos teóricos e práticos que lhe permitem planejar, observar e intervir de forma integrada, garantindo que cada mudança de ciclo seja encarada como oportunidade de continuidade e desenvolvimento”. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). É aqui que surge a diferenciação pedagógica, uma estratégia fundamental para “responder a estilos e necessidades de aprendizagem diversos, possibilitando trajetos e ritmos de aprendizagem pessoais e promovendo a autonomia dos educandos” (Recomendação n.º 4/2023, 2023, p. 76). De acordo com Tomlinson (2008), o ensino diferenciado implica a consciência de que “já não é possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são, essencialmente, parecidos” (p.7). Esse princípio destaca a necessidade de utilizar estratégias que respondam às especificidades de cada aluno, promovendo um ensino mais equitativo e inclusivo, pois ao analisarmos os conhecimentos sobre a aprendizagem, torna-se evidente que os alunos não aprendem todos da mesma maneira.

Uns aprendem a ouvir, outros a fazer, outros sozinhos, outros acompanhados pelos colegas, entre outros. Contudo, a diferenciação pedagógica não é um processo simples ou imediato, uma vez que não há respostas fáceis nem soluções imediatas que resolvam de forma eficaz os desafios existentes. Trata-se de um processo complexo que exige questionamento contínuo, mudanças e reflexões por parte dos(as) docentes. Esta abordagem implica que o planeamento educativo seja ajustado às especificidades do grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Ao oferecer vários caminhos para a aprendizagem, os docentes possibilitam que cada aluno encontre formas de construir o seu conhecimento de forma significativa. Assim, o ensino diferenciado não se resume a adaptar materiais ou ritmos, mas envolve a criação de um espaço pedagógico dinâmico, onde cada criança pode desenvolver o seu potencial de acordo com as suas próprias características.

A relação que se estabelece entre professor, aluno e família, sendo complementar da ação educativa da família e devendo com ela manter-se a estreita cooperação, é um fator fulcral para o sucesso educativo, tanto na EPE como no 1.º CEB. A mesma, favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, visando a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/1997). As famílias e o ambiente educativo “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), sendo importante que exista uma relação entre os mesmos. Neste sentido, documentos orientadores do sistema educativo (PASEO, OCEPE, AE) enfatizam a colaboração entre a escola e a família, centrando-se na criança. Desta forma, a construção de uma rede de apoio contribui de forma significativa para a criação de um ambiente que permita à criança estabelecer uma relação de confiança em que se sente estimulada a participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

No que concerne ao 1.º CEB, o PASEO defende que o compromisso da escola, dos professores e das famílias é determinante para que os alunos tenham sucesso, pois só através dessa parceria é que é possível orientar e envolver todos os responsáveis no percurso educativo (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, reforça que, a ação educativa deve ser coerente e flexível e, para isso, é necessário envolver as famílias em todo o processo de aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, destaca também a importância do

envolvimento das famílias, sublinhando que os pais e os encarregados de educação “têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relaciona com a educação do seu filho ou educando, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno” (p.2920). Desta forma, a escola deve garantir que as famílias sejam informadas e envolvidas em todo o processo educativo, pois, apesar de desempenhar um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, a parceria com a família é fulcral para potencializar o seu sucesso. Neste sentido, Mata e Pedro (2021) referem que o envolvimento das famílias vai além do simples acompanhamento das tarefas escolares, sendo essencial uma participação ativa na vida escolar da criança. Para que essa participação seja efetiva, é fundamental que os(as) professores(as) e educadores(as) promovam iniciativas que incentivem o envolvimento das famílias, tornando a relação escola-família uma parceria dinâmica e contínua.

Outro aspeto que pode facilitar a transição educativa é a continuação do regime da monodocência. O Decreto-Lei n.º 139-A/1990 (1990), estabelece o regime de monodocência para os docentes da EPE e do 1.º CEB, definindo-o como aquele em que cada docente assume todas as componentes letivas e educativas de uma turma ou grupo, promovendo uma perspetiva holística que abrange diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, o(a) docente é responsável pelo acompanhamento global da criança, o que requer uma responsabilidade. No entanto, é recomendado que o(a) docente titular da turma seja apoiado(a) por outros professores(as) ou especialistas em áreas específicas. Desta forma, “os professores devem trabalhar em colaboração com colegas professores e outros especialistas em suas escolas para fornecer a cada estudante o suporte necessário para aprender” (UNESCO, 2022, p. 79). Assim, é possível enriquecer o processo educativo, de forma a distribuir, de forma mais equilibrada, as responsabilidades dos docentes, promovendo um ensino mais diversificado e ajustado às necessidades individuais dos alunos.

A EPE e o 1.º CEB possuem abordagens curriculares distintas, uma vez que a EPE apresenta orientações curriculares flexíveis, enquanto o 1.º CEB apresenta um currículo mais estruturado. As OCEPE sublinham que a designação das áreas de conteúdo foi criada “com o intuito de favorecer a articulação da educação pré-escolar com o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). No entanto, isto não significa que a EPE se deva centrar numa preparação para o 1.º CEB, mas sim no desenvolvimento de saberes que permitam às crianças ter sucesso.

No entanto, isto é possível porque o currículo se desenvolve em articulação com as aprendizagens, “em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). No entanto, os(as) docentes com perfil duplo, podem aproveitar a experiência adquirida na EPE para enriquecer a prática pedagógica no 1.º CEB. Assim sendo, torna-se uma mais-valia, pois permite ao(à) docente implementar abordagens mais participativas, evitando os modelos de ensino tradicionais, em que as crianças estão sentadas de frente para o(a) docente que está a transmitir e o aluno apenas recebe a informação.

A identidade profissional, contudo, não se constrói de forma solitária. Desenvolve-se num diálogo permanente com diferentes contextos, tempos e pessoas, pois diz respeito “a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2016, p. 79). A intervenção profissional do(a) educador(a), marcada pela sua intencionalidade, exige que este(a) reflita de forma crítica sobre as ideias e os valores que orientam os objetivos da sua ação pedagógica. Esta intencionalidade dá significado à sua ação, permitindo-lhe agir com um objetivo claro, compreendendo as razões das suas escolhas e os resultados que deseja atingir.

Todo este processo é guiado pela conceção de infância que o(a) educador(a)/professor(a) constrói, uma vez que, como tem sido defendido, é essa imagem que fundamenta e orienta a sua ação educativa. Assim, um(a) docente é um(a) profissional que mobiliza ética, conhecimento, afeto e reflexão crítica para criar contextos educativos onde cada criança possa crescer com dignidade, segurança e liberdade. Estes contextos formam uma rede que transforma a(o) próprio(a) educador(a), num percurso de formação contínua.

A profissão docente desenvolve-se atualmente num contexto pedagógico marcado pela complexidade. Na sala de aula, surgem constantemente múltiplas exigências que requerem respostas rápidas, flexíveis e ajustadas aos diferentes contextos em que a ação educativa se insere. Neste sentido, o papel do(a) professor(a) vai muito além da simples aplicação de métodos, exigindo uma adaptação constante às circunstâncias específicas de cada situação (Sacristán, 1991). De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) “o professor do 1.º ciclo do

ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p.5574). Ainda no mesmo diploma legal, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p.5574). Para além do ensino, o(a) docente assume diversas funções essenciais, como a avaliação, a tutoria, a organização de atividades extracurriculares, bem como tarefas administrativas e burocráticas. Esta diversidade de responsabilidades torna a profissão docente profundamente multifacetada, ultrapassando claramente os limites da sala de aula. Uma parte significativa do seu trabalho acontece fora do contacto direto com os alunos, em momentos de planeamento, reflexão e avaliação. Apesar de muitas vezes não serem visíveis, estas fases são fundamentais para assegurar a intencionalidade pedagógica e a qualidade da intervenção educativa (Sacristán, 1991), uma vez que um dos aspetos centrais da sua função é garantir um ambiente de ordem e estabilidade, indispensável para que o trabalho educativo se concretize com eficácia.

Móran (2015) afirma que “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (p.15). Diante deste desafio, Graça et al. (2020) sublinham que “as tecnologias digitais ocupam nos dias de hoje um lugar de destaque na nossa sociedade, nomeadamente no sistema educativo” (p.596), lembrando-nos que o potencial desses recursos só se revela plenamente, quando articulado com práticas pedagógicas centradas na criança. “As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – mudanças progressivas – e outro mais amplo, com mudanças profundas” (Morán, 2015, p. 15). Nelas, “o professor torna-se cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais”(Graça et al., 2020, p. 597). A forma como o(a) educador(a) se relaciona com as crianças e promove a sua participação contribui para fortalecer os laços entre elas e incentivar a cooperação dentro do grupo. A tecnologia, por sua vez, multiplica percursos, oferece *feedback* instantâneo e produz dados que suportam decisões pedagógicas em tempo real.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) pode ser utilizada em qualquer nível educativo, sendo essencialmente relevante na EPE e no 1.º CEB (Vasconcelos et al., 2012).

Quando bem implementados, “os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (Katz, 1998, p. 99). No entanto, para que a MTP seja eficaz, é essencial que o(a) educador(a) ou professor(a) também a aplique de forma consistente e intencional no seu próprio trabalho pedagógico. “Exige que o professor reflita sobre a atividade docente e mude a sua postura tradicional de especialista em conteúdo para treinador de aprendizagem, e que os estudantes assumam maior responsabilidade por sua própria aprendizagem” (Masson et al., 2012, p. 3). Esta abordagem não se restringe apenas ao trabalho com as crianças, mas estende-se à dinâmica da equipa pedagógica. Dessa forma, promove-se um ambiente educativo mais coeso e colaborativo, onde todos os intervenientes participam ativamente no processo de aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao(à) docente “partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (katz, 1998, p. 100). Esta metodologia tem como principais características a centralidade na criança, a organização em grupos e uma abordagem ativa, cooperativa, integrada e interdisciplinar, orientada para a aprendizagem significativa. A criança é vista como um ser competente, curiosa pela natureza, com capacidade para investigar, explorar o mundo que a rodeia e procurar soluções para os desafios que encontra. Além disso, esta abordagem defende uma visão de “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2012, p. 18).

O projeto inicia-se com a definição do problema e com as questões a investigar, identificando desafios a resolver e temas a explorar. Este momento é fundamental para orientar todo o percurso do projeto e despertar a curiosidade das crianças. A segunda fase é a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se faz uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto consoante as metas específicas. Podem ser elaborados mapas conceituais e realizam-se questionários. A terceira fase é a execução, e é aqui que as crianças dão início à pesquisa através de diferentes métodos. Preparam aquilo que querem saber e organizam, selecionam e registam

as informações. A quarta e última fase, é a divulgação/avaliação onde as crianças partilham o que investigaram (Vasconcelos, 2012).

O(A) professor(a) “deve ajudar os alunos a atingirem os objetivos do projeto, quais sejam: aprender a fazer um exame analítico e minucioso de um problema, identificar os objetivos de aprendizagem, buscar as informações relevantes e aprender a trabalhar em grupo” (Masson et al., 2012, p. 4). É importante salientar que, a aprendizagem ocorre de maneira flexível e cíclica, dando espaço para revisões, ajustes e aprofundamentos ao longo de todo o processo. A MTP representa assim uma abordagem pedagógica inovadora e dinâmica, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e colaborativa. Além disso, ao envolver as crianças na formulação de problemas, no planejamento, na investigação e na apresentação dos resultados, o docente contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

1.2.ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é caracterizada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/1997, 1997, p. 670) e é destinada a crianças dos três aos seis anos de idade. Esta é vista como “um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Assim, as crianças desenvolvem competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais, aprendendo a comunicar, a expressar sentimentos e a respeitar as diferenças. Neste sentido, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

O perfil de um(a) educador(a) de infância assenta num equilíbrio exigente entre compromisso ético-humanista, saberes especializados e forte competência relacional. A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia-a-dia da creche e do jardim de infância exige um(a) profissional que está atento(a) à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Este(a) profissional compreende que, no quotidiano do jardim de infância, “a ação pedagógica

com as crianças constitui um elemento identitário das educadoras de infância, atividade esta em que a dimensão humana e ética, bem como o conhecimento, a formação e a cultura se mobilizam e articulam” (Sarmiento, 2016, p. 77).

O Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) explicita que o(a) educador(a) é responsável por idealizar e implementar o currículo, o que implica planejar, estruturar e avaliar o ambiente educativo, bem como as atividades e os projetos curriculares, com o objetivo de promover aprendizagens integradas. Observa atentamente cada criança, os pequenos grupos e o grupo no seu todo, de modo a planejar atividades e projetos que sejam ajustados às suas características e necessidades. Garante uma gestão do tempo que seja simultaneamente flexível e diversificada, adequando-se ao ritmo e aos interesses do grupo. Para além disso, mobiliza e gere os recursos educativos disponíveis, incluindo os que dizem respeito às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No contexto da EPE, “cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). No que diz respeito à relação pedagógica, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) salienta que o(a) educador(a) deve estabelecer interações que favoreçam a segurança emocional das crianças e incentivem o desenvolvimento da sua autonomia. Estimula ainda a cooperação entre os pares, promovendo o crescimento pessoal, social e cívico numa lógica de educação para a cidadania. Por fim, procura envolver ativamente as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos, fortalecendo a articulação entre o contexto educativo e o meio envolvente.

As OCEPE são o principal documento orientador, com a finalidade de orientar a elaboração e organização do currículo na EPE. No entanto, não têm como objetivo “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Neste âmbito, importa reforçar que “é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8), em articulação com a família e os diferentes contextos de desenvolvimento. Deste modo, é essencial que a EPE proporcione um ambiente rico em experiências e interações, exigindo uma observação e reflexão contínuas sobre o percurso de cada criança.

Neste sentido, a avaliação assume um papel crucial, não como um instrumento de classificação, mas como um processo de acompanhamento das práticas educativas que respeita as características e o ritmo de cada criança. Assim, é importante compreender como a avaliação na EPE se diferencia da avaliação nos outros níveis de ensino e como contribui para a construção do currículo. Neste contexto, "nem todas as práticas avaliativas habitualmente utilizadas noutros níveis de educação/ensino são adequadas, nomeadamente as de natureza classificativa, que hierarquizam níveis de desempenho da criança, pretendem medir ou quantificar e se expressam em linguagem numérica" (Cardona et al., 2021, p. 128). Avaliar significa, basicamente, analisar e refletir com o objetivo de fundamentar as decisões relacionadas com o planeamento, o qual, ao ser posto em prática, dará origem a uma nova avaliação. Assim, a avaliação não deve ser entendida como um momento pontual, mas como um processo contínuo e reflexivo que orienta a ação pedagógica. Existe uma relação de interdependência entre planificação e avaliação: a planificação só se torna relevante quando assente numa avaliação consistente e sistemática, e a avaliação só tem valor quando contribui efetivamente para orientar e ajustar a planificação e a prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a observação e análise das aprendizagens permitem reajustar as estratégias educativas de forma a torná-las mais eficazes e adaptadas ao contexto. "Esta perspetiva de avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, é também designada 'avaliação autêntica' ou 'avaliação alternativa'" (Cardona et al., 2021, p. 128). Neste sentido, é essencial que a avaliação seja reflexiva e sensível, pois "através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A avaliação deve ser entendida como uma ferramenta que apoia o desenvolvimento do currículo de forma flexível e ajustada às crianças, acompanhando o seu crescimento e aprendizagem. "A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança..." (Cardona et al., 2021, p.15). Dessa forma, o processo educativo é continuamente melhorado e ajustado às necessidades das crianças e a avaliação é entendida como uma ferramenta de conhecimento que orienta a ação pedagógica. Além disso, o envolvimento das crianças no processo avaliativo é essencial para que desenvolvam uma compreensão ativa sobre o seu percurso educativo, pois "enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como

poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Assim, a avaliação torna-se um processo partilhado, onde a reflexão sobre a aprendizagem é incentivada e valorizada, "integrando componentes formais e informais para acompanhar a ação educativa e assentar o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens" Cardona et al., 2021, p. 28).

É essencial que as práticas educativas se baseiem em abordagens pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. No entanto, é igualmente importante que o(a) educador(a) mantenha uma postura reflexiva e crítica perante essas abordagens, ajustando-as à sua própria visão e identidade profissional. Deste modo, surge a necessidade de destacar o modelo pedagógico que sustentou a prática da década ao longo da PES, sendo este o Movimento da Escola Moderna (MEM).

"O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas" (Niza, 2013, p. 142). Assim, a dinâmica de trabalho em rede e a troca de saberes entre educadores tornam-se um espelho da relação pedagógica que se pretende com as crianças, em que todos colaboram na construção do conhecimento. "A partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma 'Pedagogia Freinet' para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo" (Niza, 2013, p. 142). Esta apropriação crítica permitiu ultrapassar a simples reprodução de técnicas, estimulando um desenvolvimento contínuo de metodologias adaptadas à realidade das escolas portuguesas. Paralelamente, o MEM alargou a sua fundamentação epistemológica. "A concepção de aprendizagem da pedagogia do MEM foi profundamente influenciada pelo trabalho de teóricos socioconstrutivistas, como Vygotsky (1978) e Bruner (1972)" (Folque, 2014, p. 61). Deste modo, as práticas passam a privilegiar atividades em que as crianças constroem significados coletivamente, apoiadas não apenas em experiências individuais, mas também na riqueza dos saberes partilhados. Assim, as crianças deixam de trabalhar isoladamente e passam a articular projetos colaborativos nos quais investigam, registam e partilham descobertas num fluxo contínuo de diálogo e co-construção. Para os docentes do MEM, a escola não é apenas um local de instrução, mas "um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (Niza, 2013, p. 144). Este olhar reforça o compromisso do MEM com a formação da criança, integrando dimensões cognitivas, éticas e estéticas num projeto educativo

verdadeiramente colaborativo. No jardim de infância, o MEM propõe uma abordagem inovadora na constituição dos grupos, promovendo a heterogeneidade etária e de competências. Esta diversidade procura potenciar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, ao criar contextos de aprendizagem colaborativa onde é possível ultrapassar os limites da ação individual com o apoio do educador e dos pares, em ambientes inclusivos e diferenciados (Folque, 2014). Desta forma, o MEM fomenta desde cedo relações de mentoria espontânea e respeito mútuo, enriquecendo o processo de aprendizagem com a diversidade de experiências e saberes de cada faixa etária. Assim, o MEM transforma o espaço escolar num lugar de construção partilhada de conhecimentos, promovendo práticas pedagógicas assentes na colaboração, na reflexão crítica e na vivência de experiências com significado para as crianças.

O brincar é uma atividade essencial na infância, sendo amplamente reconhecido como um direito fundamental das crianças e uma necessidade para o seu desenvolvimento integral. Mais do que uma mera atividade recreativa, o brincar está intrinsecamente ligado à aprendizagem, à expressão de emoções e à aquisição de competências essenciais para a vida. No contexto do desenvolvimento humano, brincar permite que as crianças experimentem o mundo de forma ativa. Neto (2020) defende que “o jogo e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas” (p.17). Isso significa que, ao movimentarem-se e interagirem com o meio, as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem competências físicas, cognitivas e emocionais. A liberdade no brincar também é um aspeto essencial. De acordo com Neto (2020), “quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano” (p.15). Assim, o brincar não deve ser uma atividade imposta, mas sim uma descoberta que permite à criança explorar e interagir com o mundo de forma autónoma. As OCEPE (2016), também abordam a importância de diferenciar um brincar meramente ocupacional de um brincar rico e estimulante, que promove aprendizagens significativas. “Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10-11). O brincar, quando valorizado e incentivado, permite que a criança exprima a sua singularidade, desenvolva curiosidade e criatividade, e construa relações significativas com os outros. Ademais, o brincar livre possibilita um contacto essencial com a natureza. Como enfatiza Neto (2020),

“impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade, as crianças de hoje estão cada vez mais tolhidas e presas por uma iliteracia motora gritante” (p.17).

Assim, é fundamental garantir tempo e espaço para que as crianças brinquem em ambientes diversificados, enriquecendo as suas experiências sensoriais e motoras. A relação entre o brincar e o desenvolvimento neurológico também é relevante. Neto (2020) aponta que “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social” (p.40). Assim, brincar não é apenas um lazer, mas também um mecanismo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Desta forma, o brincar deve ser reconhecido como uma linguagem universal. Neto e Lopes (2023) afirmam que “o jogo (brincar = jogo de exploração) é uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de cultura” (p.23), reforçando a sua importância como meio de expressão e aprendizagem para todas as crianças, independentemente do seu contexto sociocultural. O brincar é assim um elemento essencial na infância, proporcionando experiências ricas que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças. Assim, os pais, educadores e sociedade em geral devem reconhecer e valorizar o brincar como um direito fundamental, garantindo que as crianças tenham espaço, tempo e liberdade para explorar o mundo.

1.3.ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a LBSE, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3069). A mesma lei, refere que o 1.º CEB é composto por quatro anos e é caracterizado por ser “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p.3070). Desta forma, o 1.º CEB é visto como o nível de ensino que inicia a escolaridade obrigatória.

Neste enquadramento, o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, afirma-se como um documento orientador comum a todas as escolas do ensino obrigatório. Para os professores

do 1.º CEB, o documento traduz-se em orientações que visam abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas do quotidiano do aluno” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 31), promovendo atividades de aprendizagem colaborativa. Além disso, o PASEO menciona diretamente o que cada criança deve evidenciar ao concluir a escolaridade obrigatória, esperando assim, que seja um cidadão munido de múltiplas literacias que seja capaz de analisar criticamente a realidade, selecionar informação fiável, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no quotidiano. Precisa de ser livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo, preparado para lidar com a mudança e com a incerteza num contexto de rápida transformação. Reconhece, ainda, o valor integrado das Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental, pensando de modo crítico e criativo, de forma colaborativa, comunicando eficazmente e assumindo a aprendizagem ao longo da vida como pilar do seu desenvolvimento e da intervenção social. Respeita, por isso, os princípios da democracia e os direitos fundamentais, valoriza a dignidade humana, a cidadania plena, a solidariedade, a diversidade cultural e o debate democrático, rejeitando qualquer forma de discriminação ou exclusão (Oliveira-Martins et al., 2017).

Interligando com o PASEO, encontram-se as AE, que “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Direção-Geral da Educação, 2018). Elaboradas a partir dos documentos curriculares, as AE funcionam como denominador curricular comum para todos os alunos, sem limitar tudo o que estes devem aprender. Assim sendo, juntamente com o PASEO, servem de referência para a avaliação externa. Enquanto componente desse referencial curricular comum, as AE explicitam, para cada disciplina e ao longo de toda a escolaridade obrigatória, a articulação entre conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem mobilizar. Apontam de forma precisa os conteúdos estruturados e significativos a dominar, os processos cognitivos a ativar para os aprender e as evidências práticas que comprovam o saber-fazer adquirido, tanto na disciplina específica como na sua ligação a outras áreas. Dessa forma, proporcionam uma linha de continuidade vertical entre ciclos de ensino, assegurando que o percurso formativo desenvolve, de forma progressiva e integrada, as competências previstas no Perfil dos Alunos (Direção-Geral da Educação, 2018).

De modo a cumprir os objetivos definidos pelo PASEO, o Ministério da Educação publicou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sendo este um documento que parte do princípio de que “a educação para a cidadania é uma missão de toda a escola” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 6) e recomenda uma abordagem *whole-school Approach*, integrada no currículo, nas atividades letivas e não letivas e na relação com a comunidade. No 1.º CEB, a cidadania desenvolve-se transversalmente ao currículo, sendo da responsabilidade do docente titular. Os domínios da Educação para a Cidadania agrupam-se em três categorias com graus de obrigatoriedade distintos: o primeiro grupo, composto por áreas transversais e longitudinais, obrigatório em todos os níveis e ciclos de ensino; o segundo deve ser trabalhado em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico; e já o terceiro tem carácter opcional e pode ser introduzido em qualquer ano de escolaridade. A ENEC refere, ainda, que a cidadania “não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 5). Deste modo, o PASEO e a ENEC articulam-se de forma complementar, na medida em que o primeiro reforça o que cada aluno deve evidenciar à saída da escolaridade obrigatória e a segunda garante que cada experiência de aprendizagem, desde o 1.º CEB, contribua para formar cidadãos críticos, colaborativos e comprometidos com os valores democráticos e a sustentabilidade, concretizando o ideal de educação integral inscrito na LBSE.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) define os currículos dos ensinos básico e secundário e os princípios que orientam a sua conceção, aplicação e avaliação, garantindo que todos os alunos adquiram os conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para concretizar as competências estabelecidas no PASEO no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A matriz funciona como quadro nacional de referência onde se indicam componentes, disciplinas e cargas horárias por ano e ciclo. Especificamente para o 1.º CEB, a lei determina que a matriz curricular-base integra Cidadania e Desenvolvimento e TIC como eixos transversais, favorecidos pela abordagem globalizante do ensino. As TIC, em particular, assumem um carácter instrumental que apoia e sustenta todas as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Partindo da matriz curricular-base e das opções de autonomia e flexibilidade curricular, cada escola organiza a integração e articulação do currículo visando o desenvolvimento do PASEO, sendo a distribuição mínima de tempos letivos: sete horas para português, sete horas para matemática, três horas para estudo do meio, cinco horas para educação artística, duas horas para educação física, dando um total de vinte e cinco horas semanais. Simultaneamente, é conferida às escolas margem de

gestão, ao reconhecer que “as escolas podem gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2933). A Autonomia e Flexibilidade Curricular foi definitivamente consagrada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) que a define como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). O projeto destina-se a todos os estabelecimentos, públicos e privados, cujas direções manifestem vontade de o adotar. Procura potenciar aprendizagens de maior qualidade que desenvolvam competências de ordem superior, colocando as escolas, os seus alunos e professores no centro do processo. Neste sentido, o professor realiza uma gestão flexível e contextualizada, partindo do princípio de que a verdadeira autonomia educativa só se concretiza quando incide diretamente sobre o currículo (Direção-Geral da Educação, 2021). No entanto, para esta gestão curricular deve ser tida em consideração a matriz curricular do 1.º CEB que contempla a carga horária para cada área curricular. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) para os 1.º e 2.º anos são destinadas sete horas semanais para português, sete horas para matemática, três horas para estudo do meio, cinco horas para expressões artísticas e educação física, três horas para apoio ao estudo e oferta complementar, dando um total de vinte e cinco horas semanais. Para os 3.º e 4.º anos, sete horas semanais para português, sete horas para matemática, três horas para estudo do meio, cinco horas para expressões artísticas e educação física, uma hora para apoio ao estudo e oferta complementar e duas horas para português, dando um total de vinte e cinco horas semanais.

Esta cláusula de autonomia e flexibilidade curricular permite ajustar a matriz a projetos interdisciplinares, desde que as AE sejam respeitadas. É importante salientar que o Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014), no 1.º CEB, duas componentes adicionais de carácter obrigatório: Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. O Apoio ao Estudo é obrigatório e deve assegurar uma duração mínima de uma hora e trinta minutos, enquanto a Oferta Complementar tem a duração mínima de uma hora semanal. Estas duas componentes integram o tempo curricular obrigatório tendo a possibilidade de serem articuladas com as restantes disciplinas ou com projetos interdisciplinares (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Por fim, o mesmo Decreto-Lei, veio introduzir a obrigatoriedade da disciplina de Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade, com uma carga horária mínima de duas horas semanais. No entanto, apesar da implementação ter sido gradual, tornou-se universal, refletindo a importância da língua inglesa no perfil de competências que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) distingue, no processo interno de avaliação das aprendizagens, “as seguintes modalidades: i) formativa; ii) sumativa” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2936). A avaliação formativa desenrola-se de maneira contínua e sistemática, com finalidade diagnóstica. Ao produzir informação regular sobre o percurso de aprendizagem, apoia docentes, alunos, encarregados de educação e demais entidades autorizadas a ajustar métodos, ritmos e estratégias, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a avaliação sumativa corresponde a um juízo global que sustenta decisões de classificação e aprovação em cada disciplina, área não disciplinar ou módulo; é ela que determina a progressão nas disciplinas não terminais, a transição para o ano seguinte e, no ensino secundário, a conclusão e certificação do nível de educação (Direção-Geral da Educação, s.d.) Embora complementares, a lei é clara quando menciona que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática dos diversos domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937), devendo, por consequência merecer prioridade na prática pedagógica diária.

No que diz respeito às TIC e à aprendizagem ativa, a metodologia utilizada pela mestranda ao longo do estágio no 1º CEB foi a metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo III). Esta metodologia “apresenta inúmeras potencialidades no ensino e aprendizagem, pela combinação de espaços, ferramentas e estilos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento de cada aluno” (Silva & Graça, 2023, p.176). Ao permitir a articulação entre diferentes ambientes e estratégias, potencia igualmente “a participação, colaboração, autonomia, recolha e seleção de informação para a construção do seu conhecimento” (p.177), promovendo competências como a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade e a autorregulação. Inspirada no modelo *'Blended Learning: Station Rotation Model'*, é uma estratégia que integra etapas digitais e não digitais de aprendizagem (Guimarães et al., 2023).

Neste sentido, as atividades são organizadas em diferentes estações de trabalho, que embora independentes, devem estar articuladas num tema comum. Cada estação apresenta uma sequência completa, assegurando que cada grupo passe por todas as estações. Para implementar esta metodologia, o professor organiza um circuito e, distribuídos em pequenos grupos de 4 a 5 elementos, rodam pelas estações e após “ determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos” (Guimarães et al., 2023, p. 103). Assim, esta metodologia

permite que os alunos explorem os conteúdos de maneiras diferentes o que potencia a construção de saberes de forma mais significativa. Importa ainda referir que, sendo esta uma metodologia ativa, é essencial que uma das estações integre o uso das TIC. Desta forma, a rotação por estações é uma metodologia que coloca o aluno no centro do processo educativo.

Em suma, o enquadramento legal e curricular do 1º CEB, sustentado pelos documentos orientadores, define um sistema estruturado, flexível e centrado no desenvolvimento dos alunos. Este contexto valoriza a articulação entre conteúdos, competências e valores, promovendo práticas pedagógicas ativas e inclusivas que potenciam a autonomia e a participação do aluno.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo está organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro aborda a caracterização do agrupamento e da instituição cooperante onde a mestranda realizou a PES.

O primeiro subcapítulo reflete sobre as especificidades dos contextos educativos da EPE e do 1.º CEB. No segundo subcapítulo, será apresentada a metodologia de I-A, que sustentou as práticas pedagógicas ao longo do estágio. Esta abordagem foi crucial para consolidar a reflexão contínua sobre a ação educativa, permitindo ajustar estratégias e responder às necessidades específicas do grupo. A I-A será explorada enquanto ferramenta de construção de conhecimentos, transformação da realidade educativa e desenvolvimento profissional, evidenciando a sua relevância na formação de educadores e professores.

Assim, este capítulo propõe-se a contextualizar o estágio através de uma análise detalhada do espaço educativo e do método investigativo adotado, promovendo uma visão integrada do processo de ensino-aprendizagem.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES foi realizada num Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública, localizado na Área Metropolitana do Porto. Este agrupamento “foi homologado em 2004 e, desde o ano letivo de 2007/2008, integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3)” (Agrupamento de Escolas, 2021, p. 3). Caracteriza-se por ser uma referência no acolhimento de crianças provenientes da Cruz Vermelha, bem como de refugiados e alunos estrangeiros. É constituído por quatro escolas: duas EB1/JI, uma EB1 e uma EB1/2/3/JI, sendo nesta última que decorreu a PES.

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento orienta-se por uma visão humanista e inclusiva, promovendo a equidade, o sucesso escolar e a valorização da cidadania, solidariedade e democracia. Esta missão refletiu-se nas práticas observadas durante a PES, com foco no respeito

pelos ritmos individuais e na promoção de um ensino exigente, de qualidade e inclusivo. O documento destaca ainda o incentivo ao pensamento crítico, criatividade, autonomia e trabalho colaborativo, bem como à participação ativa dos alunos no seu percurso educativo. Valoriza-se a articulação com a comunidade local, envolvendo 27 entidades que contribuem para o bem-estar e inclusão dos alunos. Dado o contexto marcado por diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas, o agrupamento compromete-se a garantir igualdade de oportunidades e percursos ajustados ao perfil de cada aluno (Agrupamento de Escolas, 2021).

O Plano Anual de Atividades (PAA) assume-se, por sua vez, como um instrumento de planeamento de curto prazo, que operacionaliza os objetivos definidos no PE. Segundo o documento, o PAA integra “os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades” e permite a “identificação dos recursos necessários à sua execução” (Agrupamento de Escolas, 2024). O PAA integra ainda clubes e projetos extracurriculares (teatro, robótica, matemática, horta, xadrez, entre outros), bem como iniciativas no âmbito do Desporto Escolar e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), favorecendo o bem-estar e a formação integral das crianças (Agrupamento de Escolas, 2024, p. 10).

No que diz respeito à caracterização da instituição cooperante, esta é composta por três pisos (piso -1, rés do chão e piso 1), sendo que dois deles possuem acesso ao espaço exterior. O piso -1 integra duas cantinas, instalações sanitárias, auditório, bar dos alunos, ginásio e uma zona de lazer com mesas de pingue-pongue e matraquilhos. No rés do chão situam-se a biblioteca, casas de banho adaptadas para crianças e para adultos, sala de psicologia, salas de apoio pedagógico, sala dos professores, reprografia/papelaria, secretaria, direção, sala dos diretores de turma, PBX, sala dos assistentes operacionais, salas da EPE, salas do 1.º CEB, salas de informática, salas de música, pavilhão de ginástica e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). O espaço exterior encontra-se dividido em duas áreas: uma destinada à EPE e ao 1.º CEB, e outra ao 2.º e 3.º ciclos. A zona exterior reservada à EPE e ao 1.º CEB inclui três escorregas, uma casinha aberta, um labirinto e uma área verde que possibilita às crianças a exploração de recursos naturais.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo, será apresentada a caracterização do contexto da EPE, nomeadamente a caracterização do grupo, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

O grupo era composto por dezasseis crianças, dez do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O facto de ser um grupo heterogéneo permite cooperação, trabalho colaborativo e entreajuda entre as crianças. Pois, “grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). No que diz respeito à nacionalidade das crianças, estavam presentes duas crianças que não possuíam nacionalidade portuguesa, sendo russas. As duas crianças russas, não comunicavam verbalmente em português, sendo necessário recorrer ao tradutor. Em colaboração com a escola, foram integradas na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), com a finalidade de promover, de forma progressiva, o desenvolvimento das suas competências linguísticas num ambiente adequado à sua idade. Entre as crianças, uma era celíaca e duas apresentavam intolerância à lactose, sendo realizadas adaptações nas atividades, especialmente nas propostas de culinária, para assegurar a sua participação. Duas crianças tinham diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), ambas com comportamentos marcados por rigidez, dificuldades de concentração e em permanecer sentadas nas atividades em grande grupo, reagindo com agressividade, como bater em adultos, pares ou objetos, quando contrariadas. Uma delas era não verbal e possuía Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), enquanto a outra se encontrava ainda em processo de avaliação. Além disso, ambas ainda não tinham adquirido o controlo esfíncteriano, o que exigia o apoio frequente da auxiliar da sala para a troca de fraldas. Uma destas crianças e outra, com um comportamento geralmente nervoso e agitado, sobretudo em momentos de realização de tarefas ou diálogo, estavam referenciadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI). No que diz respeito ao apoio terapêutico, três crianças frequentavam Terapia da Fala, sendo que duas delas também beneficiavam de Terapia Ocupacional e outra de Terapia Sensorial. No entanto, havia ainda sete crianças sinalizadas e em processo de encaminhamento para iniciarem Terapia da Fala. Paralelamente, foi conduzida uma avaliação inicial individual, pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do agrupamento, direcionada às crianças que se encontram em fase de transição para o 1.º CEB. Esta avaliação procurou identificar o nível de desenvolvimento das competências de literacia emergente, essenciais para apoiar a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados revelaram que algumas crianças ainda não atingiram o nível de

proficiência esperado para a sua idade, razão pela qual irão integrar a Metodologia de Intervenção nas Competências da Literacia Emergente (MICLE). Esta intervenção, estava prevista para decorrer ao longo do segundo período, e seria implementada em pequenos grupos, através de atividades lúdicas que favorecem o desenvolvimento da literacia, como a exploração de histórias, jogos de linguagem e tarefas relacionadas com a escrita. No final, seria realizada uma nova avaliação para analisar os progressos obtidos pelas crianças.

Relativamente aos interesses do grupo, as crianças demonstravam particularmente interesse na área da matemática com os jogos e construções, na área do faz de conta e nas artes visuais, preferindo a pintura com tintas e aguarelas. Eram crianças que gostavam de atividades ao ar livre e de saídas.

No que diz respeito às necessidades e dificuldades do grupo, este revelou fragilidades na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente nas interações e comportamentos em grande grupo. As crianças, com frequência, falavam alto e, por vezes, surgiam conflitos durante a partilha de brinquedos e outros materiais. Durante a hora do almoço, algumas demonstravam baixa autonomia, sendo necessário o apoio dos adultos para concluir a refeição. Na Área do Conhecimento do Mundo, verificava-se uma reduzida curiosidade pelo meio envolvente, com poucas manifestações de questionamento dirigido ao adulto. No entanto, nas atividades de ciências experimentais, o grupo mostrava-se bastante interessado e motivado em participar, embora revelasse fraca participação ao nível dos registos escritos. Na Área da Expressão e Comunicação, as dificuldades eram diversas, em especial na motricidade fina. Várias crianças apresentavam desafios na manipulação da tesoura e no recorte, bem como na forma como seguravam os materiais de escrita, o que dificultava significativamente a coordenação motora fina. Estas dificuldades refletiam-se ainda na execução de tarefas de desenho e de escrita, com algumas crianças de 4 anos a apresentarem apenas garatujas e outras a revelarem pouca precisão e cuidado, perfurando frequentemente as folhas devido à pressão excessiva exercida sobre os materiais. Em muitos casos, estes comportamentos estavam associados a uma preensão incorreta dos instrumentos de escrita. Relativamente à linguagem oral, um número considerável de crianças apresentava alterações fonéticas e articulatórias. Além disso, era notória a limitação do vocabulário em algumas, bem como dificuldades na identificação de palavras antónimas, distinção entre o género masculino e feminino e na consciência fonológica, nomeadamente na identificação do som inicial das palavras.

Relativamente à diferenciação pedagógica (cf. Capítulo I), esta esteve sempre presente ao longo de todo o estágio, sendo visível o esforço contínuo da educadora em responder às necessidades individuais de cada criança, respeitando as suas particularidades e ritmos de aprendizagem. Foram mobilizadas diversas estratégias para promover a diferenciação, sobretudo ao nível do acompanhamento personalizado e da adaptação das propostas às características do grupo e de cada criança enquanto sujeito singular. Algumas crianças necessitavam de apoio adicional para completar tarefas ou manter-se concentradas, e a educadora ajustava a sua intervenção de forma sensível e intencional às necessidades identificadas. Um exemplo disso foi a implementação de um quadro visual de rotina diária, destinado a uma criança com PEA que tinha dificuldade em lidar com a imprevisibilidade e não apresentava um horário fixo de entrada na sala. Este quadro incluía imagens sequenciais com as tarefas do dia (como tirar a mochila, cumprimentar os colegas, ir à casa de banho, almoçar, entre outras), que a criança ia deslocando para a secção de tarefas concluídas à medida que as realizava, promovendo assim maior previsibilidade e segurança. Para apoiar a sua autonomia durante a refeição visto que, apesar de um paladar seletivo, já se alimentava de forma autónoma com a refeição trazida de casa, foi criado um tabuleiro ilustrativo com a disposição dos utensílios de alimentação, permitindo-lhe organizar-se sem necessitar de auxílio direto. Outro caso foi o de uma criança não verbal, cuja comunicação das necessidades era um desafio. Neste sentido, a educadora cooperante e as educadoras estagiárias procuraram integrar com regularidade atividades de expressão plástica e musical, por serem áreas de interesse desta criança, promovendo a sua participação ativa. Embora, por vezes, revelasse cansaço ou desinteresse ao longo da realização das tarefas, com o apoio da auxiliar de ação educativa conseguia concluir grande parte das propostas. Esta criança apresentava ainda a necessidade de descansar no período destinado à sesta, em virtude de sofrer de insónias, sendo-lhe facultada a possibilidade de repousar na cama da área do faz de conta sempre que manifestava sinais de cansaço. Estas medidas, planeadas com intencionalidade pedagógica, evidenciam o compromisso da equipa educativa com uma abordagem inclusiva e diferenciada, ajustada às necessidades reais do grupo.

No que diz respeito a um projeto de grupo, este não existia. No entanto, no MEM os projetos resultam dos interesses, perguntas e problemas das crianças (Folque, 2014). Neste sentido, existiam vários “mini projetos” a serem desenvolvidos. Além disso, a mestrande e o seu par pedagógico desenvolveram um projeto durante o estágio nomeado de “Os nossos países”. Este projeto surgiu através da observação de uma criança, que enquanto estava a desenhar, comentou

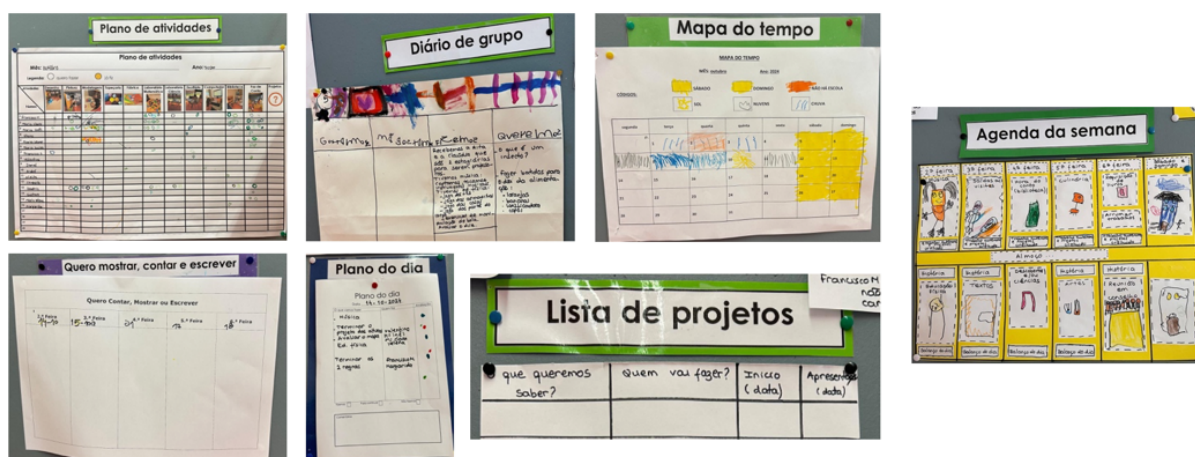
que naquele porta-lápis não constava nenhum lápis cor de pele. Refletindo acerca desta observação, a educadora estagiária e o seu par pedagógico reconheceram a necessidade de abordar este tema uma vez que na sala existiam crianças de várias nacionalidades.

Uma vez que a educadora cooperante se inspirava no MEM (cf. Capítulo I), o espaço era estruturado em diferentes áreas, permitindo às crianças aceder a experiências variadas e a múltiplas formas de expressão e conhecimento (Folque, 2014). Sendo estas: a área do faz de conta, da biblioteca, da matemática, das ciências, das artes visuais, do escritório e polivalente. Esta organização era feita “de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), pois só desta forma fazia sentido para o grupo e contribuía para um desenvolvimento de aprendizagens significativas e diferenciadas. Desta forma surgiram os inventários. Nas “principais áreas da sala estão afixadas listagens escritas dos materiais e actividades, que são ilustradas pelas crianças e as ajudam a recordar e a ver as diferentes possibilidades de actividades nessa área” (Folque, 2014, p. 55). Os inventários foram realizados em pequenos grupos com o apoio e a supervisão dos adultos de referência. Em cada um deles foram registados os materiais disponíveis, o que poderiam fazer na área e o que poderiam aprender com a mesma. Estes inventários foram apresentados ao restante grupo de forma a que cada um se apropriasse dos diferentes espaços da sala. Isto permitiu às crianças terem consciência de tudo o que têm disponível e como poderiam utilizar para o seu proveito. “Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), uma vez que o que é exposto representa uma forma de comunicar. Desta forma, na parede eram afixados os trabalhos coletivos, o que as crianças quisessem afixar, pois a educadora dava-lhes essa liberdade uma vez que o que está exposto “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para o adulto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Durante o ano estavam afixados os instrumentos de pilotagem, tal como previsto no MEM, que têm como fim “apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, pelo educador e as crianças” (Folque, 2014, p. 55). Entre estes instrumentos constavam: a agenda da semana, o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa da data, o mapa do “quero contar, mostrar ou escrever”, o mapa de actividades, a lista de projetos, o diário de grupo, o mapa das tarefas, o mapa das regras e o plano do dia.

Figura 1

Instrumentos de pilotagem



A agenda da semana foi construída com a participação das crianças e da educadora, servindo como referência visual das atividades previstas para cada dia. Este instrumento permitia às crianças antecipar acontecimentos, desenvolver noções temporais e compreender a organização da rotina semanal.

O mapa das presenças era a primeira atividade, onde as crianças registavam a sua presença todas as manhãs assim que chegavam à sala. Este “trata-se de um quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês encontram-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda” (Folque, 2014, p. 55).

O mapa do tempo era onde as crianças registavam diariamente como estava o tempo (sol, nuvens, chuva), contribuindo para a noção de tempo e para a observação de meteorologia do dia-a-dia.

O mapa da data servia para as crianças registarem diariamente o dia, o mês e o ano, promovendo o reconhecimento dos números, a compreensão de tempo e sequência.

O mapa do “quero mostrar, contar ou escrever”, era onde as crianças se inscreviam diariamente para compartilharem algo com o grupo. Este instrumento promovia um circuito de comunicação entre as crianças.

O mapa de atividades, era onde as crianças, antes de começarem a trabalhar, planeavam e registavam o que escolheram. “Este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção” (Folque, 2014, p. 55).

Na lista de projetos eram registadas todas as intenções de trabalho de pesquisa que uma criança queria fazer, que normalmente surgia a partir de uma curiosidade. Eram registados os “grupos que neles pretendiam participar, a previsão da data do seu início e os produtos a realizar para a difusão e comunicação” (Neves, 2019, p. 42).

O diário de grupo “trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (Folque, 2014, p. 56). À sexta-feira, durante a reunião de conselho, são debatidos e refletidos pelo grupo.

O mapa das tarefas “atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2014, p. 56). No caso do grupo com quem a mestrande esteve a estagiar, as tarefas eram: distribuir o lanche e registar a data, recolher o pão na cantina, desempenhar o papel de presidente, marcar o estado do tempo, verificar a organização do vestiário, colocar o Orelhudo para o grupo ouvir, realizar recados, levar os cartões das crianças para a cantina e, por fim, a função de inspetor, que consistia em verificar se os materiais estavam devidamente arrumados.

O mapa das regras “contém o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo. São sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver” (Folque, 2014, p. 56).

O plano do dia era onde era feito o registo diário das atividades e projetos que seriam desenvolvidos. Esta planificação era elaborada pelo grupo em conjunto com a educadora após cantarem a canção do “bom dia”. O objetivo deste instrumento era “o planeamento e a avaliação, em reunião, das atividades que o grupo se propunha realizar em cada dia” (Neves, 2019, p. 41).

Desta forma, é importante salientar que “todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências no conjunto do grupo” (Folque, 2014, p. 56). Além de estimularem a auto-regulação e a autonomia.

A organização dos materiais nas sala do MEM é feita com intencionalidade educativa, garantindo que estão acessíveis às crianças, para que possam utilizá-los de forma autónoma (Folque, 2014). Desta forma, os materiais estavam distribuídos pelas áreas, enquadravam-se na faixa etária das crianças e eram de fácil acesso, permitindo que as crianças pudessem utilizar sempre que necessário. “Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Na área das artes visuais, os materiais disponíveis eram: lápis, marcadores, cavalete, tintas e pincéis, cola, guaches sólidos, palhinhas, fita cola, patafix, folhas brancas, folhas coloridas, cartolinas, tesouras, réguas, copos, furador, revistas, marcadores pretos, agulhas, tecidos, lãs, serapilheira, guaches sólidos, poscas, aguarelas, lápis de cera, rolo de massa, lápis de cor, massa modelar e forminhas. Na área do faz de conta, os materiais disponíveis eram: móveis, chapéus, cestos, bonecos, carteiras, estendal, roupas, molas, perucas, óculos, cruzetas, telefones, comida, bijuteria, sapatos e acessórios de cabelo. Na área das ciências, os materiais disponíveis eram: medidores, balança, pipetas, mapas, fita métrica, lupas, globo, ímanes, termómetro, óculos, lanterna, bata e elementos da natureza. Na área do escritório, os materiais disponíveis eram: cadernos, folhas brancas, folhas de cor, letras de lixa, réguas, lápis grafiti, letras magnéticas, cartões com palavras e imagens, canetas, agendas, marcadores e computador. Na área da biblioteca, os materiais disponíveis eram: armário, sofás, livros de histórias e fantoches. Na área da matemática, os materiais disponíveis eram: jogos de memória, ferramentas, cartões numéricos, bonecos, puzzles, ábaco, pinos, blocos, números magnéticos, geoplano, animais, sequências, jogos de encaixe, réguas, tangram, mag pad, utensílios de culinária e cubos. A área polivalente era dos espaços mais importantes da sala. Era lá que acontecia o acolhimento, o planeamento em grupo, as comunicações, os balanços do dia e as reuniões em conselho. Esta área era também utilizada para trabalhos individuais ou em pequeno grupo. Nesta área os materiais disponíveis eram: mesas, cadeiras, projetores e instrumentos de pilotagem.

A rotina do grupo decorria entre as 9h00 e as 15h30, com uma pausa para o almoço entre as 11h30 e as 13h30. O início de cada dia era marcado pelo acolhimento das crianças, momento em que se cantava a canção do bom dia, se registavam as presenças e a data, se assinalava o estado do tempo e se organizavam aspetos centrais da vivência em grupo, como a inscrição no “mostrar, contar e escrever”, a planificação do dia e a avaliação do anterior. Este momento inicial refletia o espírito de organização partilhada preconizado pelo MEM, promovendo a autonomia e a

participação das crianças desde o início do dia (Folque, 2014). As crianças eram também incentivadas a partilhar vivências e histórias pessoais, ilustrando os textos produzidos, numa abordagem que promovia a linguagem oral e escrita desde cedo. Durante a semana, a rotina contemplava diferentes momentos organizados em articulação com docentes de outras áreas. À segunda-feira, o grupo participava em sessões de música e educação física orientadas por professores especialistas, sempre em colaboração com a educadora titular da sala. À terça-feira de manhã, realizavam-se visitas das famílias ou saídas para o exterior, promovendo o envolvimento da comunidade e o contacto com contextos diversificados; durante a tarde, o foco recaía sobre o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita. À quarta-feira, as crianças deslocavam-se à biblioteca da escola, onde ouviam uma história, sendo a tarde dedicada a descobertas e experiências no âmbito das ciências. À quinta-feira de manhã, desenvolviam atividades de culinária e, à tarde, exploravam as artes plásticas. À sexta-feira, pela manhã, dirigiam-se novamente à biblioteca para requisitar um livro que levariam para casa, incentivando a leitura em família. Durante a tarde, realizavam o conselho de grupo, um momento de reflexão e tomada de decisões coletivas. No final de cada manhã, havia ainda um espaço de partilha em que as crianças comunicavam ao grupo as suas aprendizagens e descobertas, seguindo-se a escuta do "Orelhudo", um projeto promovido pela Casa da Música que permite o contacto com diferentes estilos musicais e oferece oportunidades para explorar temas variados, reforçando a dimensão estética e cultural da educação. O período da tarde era sempre iniciado com a leitura de uma história, momento de transição que ajudava a recentrar a atenção e a preparar o grupo para as atividades seguintes. A rotina incluía momentos de planeamento, ação e avaliação, em sintonia com os princípios do MEM, onde o tempo é vivido de forma significativa e com intencionalidade pedagógica (Folque, 2014). A organização do tempo foi construída em conjunto entre a educadora e as crianças, com o objetivo de as envolver no planeamento do seu quotidiano e de lhes proporcionar liberdade para sugerirem alterações sempre que necessário. "Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Este envolvimento direto das crianças no desenho da rotina permite que se sintam parte na vida do grupo. Esta estrutura diária respeitava um equilíbrio entre ritmos, tipos de atividades e contextos de ação, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas. Como reforçado por Lopes da Silva et al. (2016), a rotina contemplava "de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações" (p.27), revelando uma prática pedagógica intencional e centrada nas crianças.

Como é referido por Lopes da Silva et al. (2016), “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (p.28), pois promovem um ambiente educativo em que todos contribuem para o progresso das crianças. E, durante todo o estágio, foi muito interessante ver a interação entre as crianças do grupo, pois foi bastante rica em momentos de cooperação, resolução de conflitos e interajuda, sendo capazes de se entreatarem quando necessário sem a intervenção de um adulto. A mestrandanda pôde observar que, apesar da diferença de idades, as crianças partilhavam interesses entre si, e tanto as crianças mais novas aprendiam com as mais velhas como vice-versa. Muitas das atividades eram realizadas a pares ou em pequenos grupos. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de confrontar os diferentes pontos de vista e de cooperar na resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem colaborativa (Lopes da Silva, 2016). No entanto, em algumas situações, como na partilha de brinquedos e/ou materiais surgiam alguns conflitos, sendo, por vezes, necessária a intervenção pontual do adulto favorecendo a negociação e o respeito mútuo.

A relação entre a educadora e as crianças era caracterizada por uma forte proximidade afetiva e por uma comunicação clara e eficaz. As crianças demonstravam elevada confiança na educadora, recorrendo à mesma sempre que precisavam de ajuda, orientação ou simplesmente de partilhar algo do seu quotidiano. Esta relação de segurança afetiva refletia-se num ambiente de sala tranquilo e propício à aprendizagem. A intervenção da educadora era continuamente ajustada às necessidades e características do grupo, respeitando a individualidade de cada criança e adotando uma postura mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à relação com as famílias, esta assumia um papel central e foi objeto de atenção por parte da educadora, em consonância com os princípios orientadores das OCEPE, que afirmam que “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Para garantir essa proximidade, a educadora enviava mensalmente um e-mail aos encarregados de educação, partilhando as atividades realizadas, o que permitia comunicar o desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças. Adicionalmente, foram implementadas estratégias diversificadas para fortalecer a relação escola-família, como a realização de reuniões trimestrais para avaliar e planear o percurso educativo, a definição de horários semanais de atendimento individualizado, bem como a

promoção de conversas informais à porta da escola, que fomentavam uma comunicação próxima e acessível. As famílias foram também convidadas a participar em atividades na sala, a colaborar em pequenas tarefas para casa e a envolver-se em eventos escolares, promovendo a partilha de saberes e experiências. Estas iniciativas contribuíram para a construção de uma rede de comunicação contínua, baseada na confiança mútua e na corresponsabilidade educativa, favorecendo uma relação sólida e colaborativa entre a escola e as famílias.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1º CEB, a díade desenvolveu a sua prática educativa com uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por dezanove alunos, sete do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. A maioria dos alunos provinha de famílias de nível socioeconómico médio-baixo, no entanto, os alunos mostravam-se bastante motivados e empenhados nas suas aprendizagens. Observava-se, contudo, uma discrepância ao nível do desenvolvimento pessoal e da autonomia, uma vez que apresentavam dificuldades ao nível da “autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26).

No que diz respeito à nacionalidade das crianças, estavam presentes duas crianças que não possuíam nacionalidade portuguesa, nomeadamente uma criança russa e uma bielorrussa, demonstrando a diversidade de alunos “tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). A criança bielorrussa frequentava a disciplina de PLN, uma vez que tinha bastantes dificuldades tanto na expressão oral como na escrita. No entanto, já era capaz de compreender a maioria das orientações que lhes eram dadas, sendo que, sempre que necessário, a criança russa, uma vez que já era fluente em português, assumia um papel mediador facilitando a comunicação.

No que concerne à diferenciação pedagógica, importa referir que a três crianças da turma tinham Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), dos quais dois apresentavam NAS. Um desses alunos era ainda diagnosticado com PEA, evidenciando limitações funcionais e comunicacionais

significativas que impossibilitavam a sua permanência contínua em sala, frequentando o CAA, onde realizava intervenções de regulação de rotinas e comportamento, terapias especializadas e sessões de hidroterapia. Ainda assim, integrava a turma durante trinta minutos semanais, à terça-feira, acompanhado pela terapeuta ocupacional que recorria a materiais devidamente adaptados às suas necessidades. Na sequência deste acompanhamento, não foi necessário recorrer a medidas adicionais por parte da docente cooperante nem do par pedagógico. Para os dois alunos com NAS, foram adotadas medidas destinadas a garantir a equidade no processo à aprendizagem, princípio que o PASEO sublinha ao afirmar que “todos os alunos têm direito ao acesso à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). Neste âmbito, destacaram-se medidas como o tempo extra para completar as tarefas, a clarificação de enunciados quando necessário, garantindo a total compreensão dos objetivos e diretrizes. Simultaneamente, quatro crianças usufruíam de coadjuvação, sendo este um suporte pedagógico suplementar que lhes garantia um acompanhamento individual, permitindo assim uma maior consolidação das aprendizagens nas áreas onde revelavam maiores dificuldades. Alinhando-se com a orientação de “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (Oliveira-Martins, 2017, p. 31) e de estruturar e promover atividades baseadas na colaboração entre os alunos. No que diz respeito à avaliação, foi necessário simplificar os enunciados e reduzir a complexidade de algumas atividades, adequando-se ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Todas estas medidas vão ao encontro do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), uma vez que este obriga à mobilização de medidas de suporte para garantir o acesso e a participação de todos os alunos.

No que diz respeito às necessidades e dificuldades da turma, alguns alunos demonstravam especial dificuldade ao nível da autorregulação emocional e da autonomia, competências destacadas no PASEO como parte do domínio “desenvolvimento pessoal e autonomia” (Oliveira-Oliveira-Martins et al., 2017). Verificava-se, também, alguma fragilidade na cooperação em trabalhos de grupo e na gestão do tempo de fala e de escuta, pontos ligados ao domínio “relacionamento interpessoal”, o qual refere “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Oliveira-Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25) e estabelecer relações pautadas pelo respeito, compreensão e sentido de compromisso.

Relativamente aos interesses da turma, os alunos demonstravam um grande entusiasmo quando a díade usava metodologias ativas e recursos didáticos analógicos e digitais, que vão ao encontro

do PASEO quando refere que é importante “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 31). Observou-se, no entanto, que a docente cooperante baseava-se no ensino tradicional, recorrendo à exposição de conteúdos e à realização de fichas, sem integrar as TIC, recorrendo à projeção do manual e de vídeo.

A turma não possuía nenhum projeto, no entanto, a mestrande e o seu par pedagógico desenvolveram um projeto durante o estágio nomeado de “Pequenos Exploradores: À Descoberta dos Animais” (cf. Capítulo III). Este projeto surgiu através do interesse das crianças em explorar mais acerca dos animais, nomeadamente se existia algum animal com cinco patas, como é que baleia nasce, porque é que a zebra tem riscas, entre outros temas. Além disso, com o intuito de atenuar a dificuldade de cooperação detetada na realização dos trabalhos de grupo, a díade procurou, sempre que possível, e não deixando de lado o trabalho individual e a pares, utilizar como estratégia a cooperação na realização das atividades, prática alinhada com o PASEO, que sugere “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem (...) e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Oliveira- Martins et al., 2017, p. 31).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, a sala de aula era grande e permitia a entrada de luz natural e estava, inicialmente, organizada em “u”. No entanto, rapidamente a docente cooperante organizou a sala em filas paralelas como é característico do ensino tradicional. Porém, sempre que necessário a díade tinha liberdade para modificar a sala de acordo com as atividades a serem realizadas. Relativamente à arrumação, a sala dispunha de um armário que servia para guardar recursos e as crianças tinham as suas próprias caixas de arrumação onde guardavam todo o seu material. Nas paredes eram afixadas as produções dos alunos, bem como desenhos oferecidos à docente, trabalhos realizados e documentos fornecidos pelas editoras dos manuais. Estes recursos tornaram-se um apoio para os alunos, uma vez que continham informações importantes tendo em consideração o que era lecionado durante as aulas. Desta forma, estes recursos serviam como referência visual que ampliavam a sua aprendizagem. Além disso, a exposição das aprendizagens nos murais e painéis da sala possibilita às crianças recordar o que realizaram, partilhar essas experiências com os colegas e valorizarem o seu próprio caminho de crescimento (Folque, 2014). Ao canto da sala existia um pequeno móvel com alguns livros, criando uma espécie de biblioteca.

No que diz respeito à componente letiva, esta obedece à matriz curricular do 1.º CEB, contemplando um total de vinte e cinco horas, sendo dividida por: seis horas e meia para português; seis horas e meia para matemática; duas horas e meia para estudo do meio; três horas para educação artística, uma hora para educação física; uma hora e meia para apoio ao estudo e uma hora e meia de oferta complementar, conforme se verifica na Figura 2.

Figura 2

Horário semanal da turma onde decorreu o estágio

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

Esta organização deve ser gerida com coerência e flexibilidade, realçando a importância do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo (Oliveira-Martins et al., 2017). Essa gestão deve ter em consideração as dificuldades dos alunos e os imprevistos decorrentes da prática educativa.

No que concerne às relações, a relação da docente com os alunos era muito próxima e de uma comunicação bastante clara. A lei n.º51/2012 (2012) estabelece que “o aluno tem direito a: Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa” (p.5103). Isto sublinha que, desde o 1.º ciclo, a relação do(a) docente com o aluno deve pautar-se pelo respeito mútuo e pela promoção de um ambiente em que o aluno se sinta valorizado e seguro para

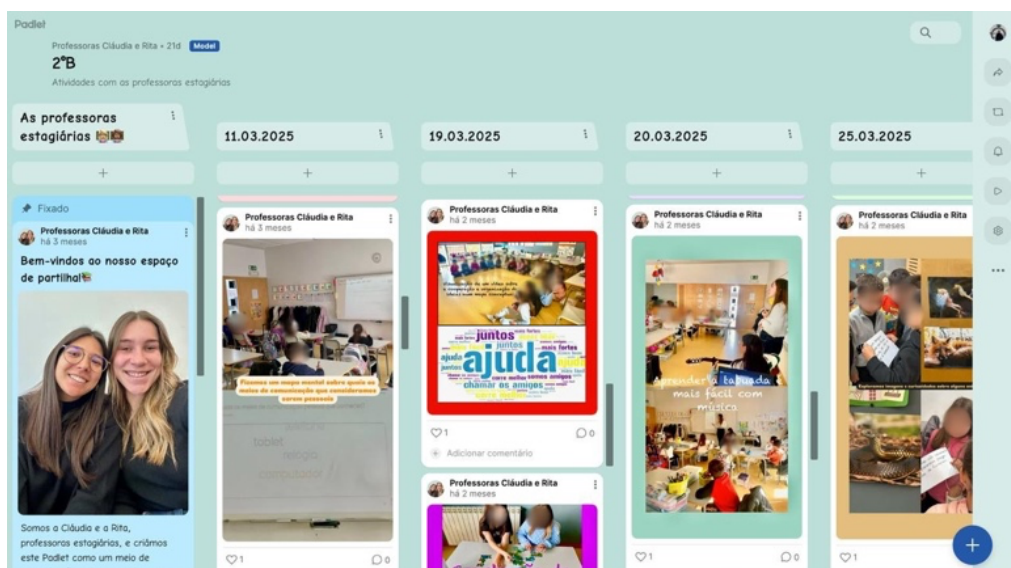
participar. Os alunos demonstravam uma grande confiança na professora, uma vez que esta, apesar de manter sempre uma postura bastante assertiva, permitia que os alunos exprimissem, sem receio, as suas dúvidas e preocupações. Por sua vez, a docente procurou sempre adaptar-se às necessidades e características da turma, respeitando sempre a individualidade de cada criança, criando, por isso, um ambiente educativo seguro e positivo.

A relação entre os alunos era, predominantemente, bastante positiva, verificando-se uma forte dinâmica de ajuda e cooperação, contribuindo assim “para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos” (Lei n.º 51/2012, 2012, p. 5105). Contudo, como é habitual em contextos escolares, ocorreram alguns conflitos pontuais, sobretudo durante os momentos de recreio, os quais eram posteriormente discutidos em grupo, promovendo uma reflexão conjunta e construtiva. Em contexto de sala de aula, embora os alunos demonstrassem frequentemente disponibilidade para ajudar os colegas após concluírem as suas tarefas, registavam-se igualmente momentos de maior competitividade, onde alguns alunos preferiam não mostrar o seu trabalho aos colegas, receando que estes pudessem copiar. De acordo com o PASEO, destacam-se como pilares fundamentais de aprendizagem “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Sublinha-se ainda que as competências envolvem “atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (p.9), enfatizando-se que as interações interpessoais são essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos.

Já no que diz respeito à relação professora com as famílias, a docente demonstrou sempre ter uma boa relação com as famílias, mantendo um contacto regular com os encarregados de educação através de reuniões presenciais e *e-mails*, de modo a garantir um acompanhamento contínuo do percurso dos seus educandos. Neste seguimento, a docente também procurou estar mais perto dos encarregados de educação e, por isso, criou um *padlet* partilhado com os pais, para que estes acompanhassem o percurso de aprendizagem dos seus filhos.

Figura 3

Padlet partilhado com as famílias



Em suma, o contexto educativo em que a díade realizou o seu estágio permitiu compreender a importância de uma prática pedagógica diferenciada e flexível, adaptada às necessidades individuais e coletivas dos alunos. O recurso a metodologias ativas e a utilização de estratégias cooperativas evidenciaram-se essenciais para o desenvolvimento das crianças. Destaca-se, também, o papel fundamental das relações na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, incluindo os alunos, os docentes e as famílias num trabalho conjunto e contínuo.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A capacidade de observar atentamente o contexto educativo é, como já mencionado, um elemento essencial para a concretização de práticas pedagógicas eficazes. Nesse sentido, ao longo da PES, recorreu-se à metodologia de I-A.

A I-A permite que o educador seja um agente ativo, refletindo de forma contínua sobre as suas práticas, uma vez que "equaciona o seu papel na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos" (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Desta forma, o professor é valorizado como um profissional que ajusta as suas práticas para responder às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a I-A pressupõe que o professor é "competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para

monitorizar tanto os processos como os resultados" (Máximo-Esteves, 2008, p. 10). Assim, o professor é posicionado no centro da investigação, podendo intervir como agente ativo na identificação de problemas e na procura de soluções. De acordo com Duarte e Moreira (2021), a I-A permite que futuros professores desenvolvam uma prática reflexiva, integrando o pensamento crítico com a experiência prática. Este método fomenta a construção de uma identidade profissional crítica e criativa. Além disso, a I-A é apontada como essencial para adaptar e melhorar continuamente a prática pedagógica, promovendo a reflexão e o ajuste das práticas de acordo com as necessidades do contexto. Ribeiro (2020), destaca que a I-A desempenha um papel crucial na formação de professores, pois possibilita a transformação de concepções e práticas educativas. Esta metodologia promove a articulação entre a teoria e a prática, permitindo uma mudança face às especificidades dos contextos educativos. Ao mesmo tempo, incentiva o pensamento crítico, permitindo que os professores enfrentem a singularidade, a incerteza e a complexidade das situações educativas, tomando decisões fundamentais. Assim, esta metodologia não só contribui para o crescimento pessoal e profissional dos professores, mas também tem um impacto positivo no sistema educativo de forma a melhorar a qualidade da educação. A I-A é apresentada como uma estratégia que "forma, transforma e informa" (Máximo-Esteves, 2008, p. 11), sendo capaz de proporcionar mudanças significativas na prática educativa. A I-A é também vista como uma abordagem que se foca na análise de situações sociais para melhorar a qualidade das ações que são realizadas nesses contextos. Esta metodologia visa apoiar os professores, ajudando-os a enfrentar desafios e problemas na prática educativa. Além disso, destaca-se por articular a teoria e a prática, promovendo, através da colaboração, um diálogo constante entre reflexão e prática. Máximo-Esteves (2008), indica que os instrumentos mais utilizados na I-A incluem a observação (notas de campo e diários), a entrevista, os documentos e a imagem (fotografias e vídeos). Deste modo, numa fase inicial da PES, o par pedagógico concentrou-se na etapa de observação, realizando uma análise direta e sistemática do contexto, com o objetivo de compreender em profundidade as suas potencialidades e limitações. Para tal, foram elaboradas notas de campo, grelhas de observação, registos fotográficos e áudio, bem como apontamentos das reuniões semanais com a professora e educadora cooperante. Toda esta informação revelou-se de grande relevância ao permitir a organização de ideias, a reflexão pessoal sobre a prática e a expressão de vivências subjetivas ao longo do processo. As notas de campo são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectida sobre os dados de um estudo qualitativo"

(Bogdan & Biklen, 2013, p. 150), sendo fundamentais para a observação constituindo um suplemento importante. Estas notas consistem em dois tipos de materiais: o descritivo, que procura captar por palavras uma imagem do local, das pessoas, ações e conversas observadas, e o reflexivo, que traduz o ponto de vista do observador, incluindo ideias e preocupações. A observação, enquanto técnica de recolha de dados, permite ao investigador captar de forma direta e natural as interações, comportamentos e dinâmicas existentes no contexto em estudo sendo uma ferramenta essencial na investigação qualitativa. Durante a PES, a mestranda participou em diversos momentos de reflexão, tanto em contextos formais como informais, em articulação com a díade, as orientadoras cooperantes e a orientadora supervisora.

Assim, a metodologia de I-A revelou-se determinante neste percurso formativo, ao configurar-se como um processo contínuo de reflexão, no qual a mestranda pôde colocar questões, problematizar situações, investigar, refletir criticamente e encontrar soluções.

No âmbito da investigação, foi dada especial atenção aos princípios éticos fundamentais, que asseguram o respeito pela dignidade, direitos e privacidade dos participantes envolvidos no processo. Foram obtidos os consentimentos informados dos encarregados de educação, garantindo a participação voluntária e esclarecida. Além disso, a confidencialidade e o anonimato das crianças foram rigorosamente protegidos, recorrendo à utilização de iniciais em vez de nomes completos, cumprindo as normas previstas no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Assim, a dimensão ética constituiu um pilar imprescindível para a validade e credibilidade da investigação, assegurando um ambiente de confiança e respeito mútuo entre todos os intervenientes.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIVOS

O presente capítulo tem como finalidade descrever e analisar, de forma crítica e reflexiva, um conjunto de intervenções pedagógicas realizadas nos contextos da EPE e do 1.º CEB. Pretende-se evidenciar o sentido coerente e significativo que estas ações assumem no desenvolvimento integral das crianças, articulando-as com os referenciais teóricos e legais.

Por conseguinte, o capítulo está organizado em dois subcapítulos, cada um dedicado a um dos níveis educativos. Em cada secção serão selecionadas e apresentadas apenas algumas das práticas consideradas mais representativas, dada a impossibilidade de analisar todas as práticas.

3.1. TRAJETO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante o período da PES, desenvolvida no contexto da EPE, realizaram-se ações baseadas na observação sistemática e participativa em concordância com as OCEPE, que advogam que a intencionalidade educativa se constrói ao “planear propostas (...) partindo dos interesses das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Isto permitiu que a díade conhecesse melhor o grupo, tanto como grupo coletivo, quanto na individualidade de cada criança, pois como refere Carvalho (2015), “devemos centrar as nossas práticas na observação das crianças, escutando as suas opiniões, vontades e necessidades, para posteriormente refletirmos sobre toda essa panóplia de informações e assim, planear em função das crianças” (p.2). Ao longo da prática, as crianças foram sempre consideradas como sujeitos ativos, sendo capazes de expressar as suas opiniões, os seus interesses e, de participarem na planificação das atividades como defendem as OCEPE. Desta forma, o par pedagógico promoveu sempre um papel de protagonista nas crianças, dando-lhes espaço para decidirem, sugerirem e colaborarem na organização das propostas pedagógicas. Esta prática está fundamentada num dos princípios das OCEPE, que se refere à criança como um “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

No Movimento de Escola Moderna, o trabalho por projetos parte sempre dos interesses e curiosidades das crianças, envolvendo-as ativamente na aprendizagem ao propor investigações

que façam sentido para elas. Nesse processo, as interações dialógicas são fundamentais, pois permitem a “socialização do pensamento” através de debates coletivos em que cada voz importa. Os projetos trazem a vida real para o espaço educativo, integrando contextos familiares, comunitários e ambientais, e tornam a apropriação de conhecimentos gratificante ao incentivar diferentes modos de “aprender a aprender”: pesquisar, experimentar hipóteses, criar e cooperar na resolução de problemas reais. O planeamento é flexível e colaborativo, com objetivos amplos e atividades diversificadas, sempre aberto a ajustes conforme novas descobertas, e os espaços e tempos são organizados para facilitar exploração e reflexão. A participação das famílias e da comunidade reforça o sentido de pertinência social, enquanto a avaliação formativa, baseada em registos (diários, portfólios, murais), valoriza o percurso tanto quanto os resultados. Apesar dos desafios de flexibilizar currículos tradicionais, gerir recursos e mediar debates inclusivos, os princípios de autonomia, diálogo, interdisciplinaridade e ligação à comunidade asseguram que a escola seja um ambiente de aprendizagem contínua e significativo, preparando as crianças para enfrentarem o futuro com criatividade e responsabilidade (Neves, 2019).

Foi então com base nesta visão participativa que surgiu o projeto “Os nossos países”, projeto este que foi denominado assim pelo grupo. A partir da observação atenta do grupo, a mestrandia apercebeu-se de que uma criança estava a pintar um desenho que tinha realizado quando, ao não encontrar a cor que procurava, exclamou “Oh, neste porta-lápis não tem a cor de pele!” (criança I.). Este comentário demonstrou que, para aquela criança, só existia uma cor de pele quando isso não é verdade, uma vez que existem tantas cores de pele como pessoas no mundo. Este comentário demonstrou então a necessidade de clarificar a perceção de que não existe apenas uma cor de pele. Assim, com o intuito de esclarecer esta questão, a díade introduziu o assunto através de diferentes práticas pedagógicas. A díade começou por apresentar ao grupo a história “Cor de pele” da autora Desirée Bela-Lobedde, cuja leitura visou sensibilizar as crianças para a existência de uma diversidade de tonalidades de pele. Esta prática pedagógica foi fundamentada na perspetiva defendida pelas OCEPE de que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Lopes Silva et al., 2016, p. 66) e o livro constitui o principal meio de contacto com a escrita evidenciando assim o papel essencial da literatura infantil na construção de novos saberes. Ademais, a utilização do livro como recurso pedagógico fundamenta-se na ideia de que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Durante a leitura, foi possível observar um envolvimento genuíno por parte do grupo, pois as

crianças iam referindo espontaneamente que “afinal há muitas cores de pele!” (criança F.M.), “as cores de pele são todas bonitas” (criança M.L.) e “a cor do J. é mais escura do que a nossa, mas também é bonita” (criança M.H.). Terminada a leitura da história, a mestranda ensinou ao grupo uma canção da sua autoria, intitulada “a cor de pele nunca é igual”, cuja letra reforçava a ideia de que cada tom de pele é único e especial.

Neste seguimento, foi realizada uma atividade relacionada com as artes com o objetivo de integrar as duas crianças diagnosticadas com PEA, uma vez que este era o maior foco de interesse das mesmas. As crianças começaram por desenhar, a pares, o contorno do seu corpo e posteriormente utilizaram tintas, feitas pela díade, para simular as diferentes cores de pele (Figura 4). Uma dificuldade observada durante a atividade foi a hesitação das crianças na escolha da tonalidade adequada para pintar o contorno do seu corpo.

Figura 4

Contorno e pintura do corpo



Estas experiências permitiram que as crianças percebessem que cada uma tinha uma cor de pele diferente e puderam explorar essas particularidades através da observação entre pares e na escolha da tinta. Neste sentido, as crianças conseguiram identificar características pessoais e “reconhecer semelhanças e diferenças com as características dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35), nomeadamente através da comparação das tonalidades da pele. Então a díade refletiu sobre a possibilidade de, no futuro, terem os materiais de pintura de modo a que as crianças pudessem realizar essas misturas. A atividade desenvolvida abordou a área da formação pessoal e social na dimensão da construção da identidade e autoestima das crianças. Depois destas experiências, e porque as crianças relacionaram alguns tons de pele às origens das crianças,

o grupo demonstrou um grande interesse em conhecer melhor os países de onde as crianças tinham nascido ou da naturalidade das suas famílias, sendo estes Portugal, Rússia, Brasil e Nigéria. Desta forma, com o intuito de responder aos interesses das crianças, foi desenvolvido um projeto intitulado: "Os nossos países". No entanto, na impossibilidade de apresentar todas as atividades desenvolvidas no projeto, a mestranda selecionou duas para o seu relatório de estágio.

De modo a responder ao interesse das crianças pelo movimento físico, a atividade que irá ser relatada consistiu em jogos tradicionais dos quatro países e foi elaborada em colaboração com o professor de educação física (Figura 5). A educação física é extremamente importante, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). Além disso, contribui para que a criança utilize o corpo com maior precisão e controlo, promovendo o desenvolvimento da resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza global. Permite-lhe também aprender a coordenar, adaptar e diferenciar os seus movimentos, melhorando o equilíbrio, o ritmo, o tempo de reação e o domínio corporal, favorecendo o aperfeiçoamento das suas capacidades motoras em contextos de jogo, expressão, comunicação e interação com os outros (Lopes da Silva et al., 2016). Foram selecionados quatro jogos, cada um representativo de um país específico: a boccia, associada a Portugal; a lapa, atribuída à Rússia; a peteca, alusiva ao Brasil; e a langa, referente à Nigéria. Para garantir a adequação à faixa etária do grupo e aos materiais disponíveis, a díade realizou previamente uma pesquisa sobre jogos tradicionais e adaptou as regras conforme necessário. Na atividade de boccia, a mestranda iniciava lançando a bola branca, e cada criança escolhia as suas bolas, uma ficava com as duas vermelhas e a outra com as duas azuis. As crianças lançavam alternadamente as suas bolas, tentando colocá-las o mais próximo possível da bola branca. No final, vencia a criança cuja bola estivesse mais próxima da bola de referência. No jogo da lapa, foi colocada uma bola sobre cones, e as crianças, com a ajuda de um bastão, tinham de acertar na bola para a fazer cair dentro de um arco. Na peteca, as crianças tinham de passar entre si um volante de badminton utilizando apenas as mãos, com um único toque por vez e sem o deixar cair ao chão. Por fim, na langa, formavam-se pares de crianças que se posicionavam de frente uma para a outra, com os pés alinhados como se houvesse uma corda entre elas, e davam as mãos. O objetivo era tentar desequilibrar o colega mantendo o próprio equilíbrio.

Figura 5

Jogos tradicionais de cada país



A sessão foi estruturada em estações, com o objetivo de promover a rotatividade e assegurar a participação de todas as crianças em cada uma das modalidades. Para facilitar a que as crianças conseguissem identificar que país estava a ser representado em cada estação, foi colocada uma fotografia da bandeira no chão referente ao mesmo. É de salientar que as crianças já tinham o conhecimento prévio de que bandeira pertencia a que país. O envolvimento das crianças foi notório desde o início, evidenciado pela curiosidade em experimentar os diferentes jogos, na partilha do entusiasmo e nas comparações entre os jogos. Estes jogos proporcionaram às crianças a oportunidade de explorar e aperfeiçoar movimentos que envolvem deslocação e controlo do equilíbrio, como trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar com os dois pés ou com um só, ultrapassar obstáculos, baloiçar, rastejar e rebolar. Paralelamente, permitiram também o desenvolvimento de movimentos de destreza e manipulação, como lançar, apanhar, chutar, fazer lançamentos com precisão, transportar objetos, driblar e agarrar (Lopes da Silva et al., 2016). Devido à observação sistemática e à recolha de registos, durante as interações nas estações, foi possível observar o envolvimento e as interações verificando que as crianças resolveram pequenos conflitos, encorajaram-se na superação de desafios trabalhando cooperativamente. Como referido pelas OCEPE, "ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de

interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam não só à cooperação, mas também à oposição, situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais" (Lopes da Silva et al., 2016, p.45). É igualmente relevante salientar a articulação da Educação Física com a Área do Conhecimento do Mundo, pois ao explorarem os jogos tradicionais de cada país, as crianças relacionaram práticas culturais diferentes. Esta articulação interdisciplinar, juntando Educação Física e Conhecimento do Mundo, segue a visão do Relatório da UNESCO de pedagogias interdisciplinares que promovem a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, apoiando os estudantes "no acesso e na produção de conhecimento" e desenvolvendo a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento (UNESCO, 2022, p. 14). Assim, esta experiência permitiu que as crianças compreendessem e valorizassem a diversidade cultural através dos jogos tradicionais, fomentando, desde cedo, o respeito e o conhecimento por diferentes práticas culturais.

A realização desta atividade foi, para a mestranda, uma experiência extremamente enriquecedora. Trabalhar em colaboração com o professor de Educação Física foi igualmente muito positivo, pois permitiu um cruzamento de saberes e uma visão mais completa sobre o desenvolvimento integral da criança.

Durante a realização da atividade, a mestranda sentiu uma enorme satisfação ao observar o entusiasmo e a participação ativa das crianças. A forma como se envolveram em cada jogo, demonstrando curiosidade, iniciativa e vontade de experimentar, superou as minhas expectativas. Surpreendeu-me particularmente a capacidade de cooperação, respeito pelos tempos destinados a cada estação e o apoio mútuo, especialmente em momentos de maior dificuldade. Houve situações em que as crianças se encorajaram umas às outras, e procuraram resolver pequenos conflitos com autonomia e empatia.

No entanto, apesar do balanço muito positivo da atividade, identificaram-se algumas melhorias que poderiam ser implementadas em futuras experiências semelhantes. Uma delas prende-se com a gestão do tempo em cada estação, uma vez que algumas crianças demonstraram vontade de permanecer mais tempo em determinados jogos. Poderia, por exemplo, ter sido criada uma maior flexibilidade no tempo de rotatividade, ou até permitida uma segunda ronda em que as crianças pudessem escolher os seus jogos preferidos.

A segunda atividade selecionada pela mestranda, denominada “os mercadinhos”, teve início com a exploração das diversas notas e moedas de cada país (euro – Portugal; real – Brasil; rublo – Rússia; naira – Nigéria), que as crianças puderam manusear livremente. Esta proposta surgiu da curiosidade das crianças em relação às diferenças entre os países representados. Foi então que surgiu a oportunidade de abordar o tema da educação financeira, pois esta “não é mais uma área ou domínio a trabalhar na educação pré-escolar, mas um modo a tirar partido de oportunidades de aprendizagem que surgem no quotidiano da vida dos jardins de infância” (Mata et al., 2024, p. 15). A díade tinha anteriormente apresentado reproduções de notas e moedas dos quatro países e o grupo mostrou grande interesse e entusiasmo ao explorá-las. Surgiu então a sugestão de usar esses elementos para criar um “mercadinho” multicultural e rapidamente começaram a surgir ideias, por parte do grupo, do que poderiam fazer e como. Esta exploração inicial remete para o princípio das OCEPE segundo o qual “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Foi neste contexto que se desenvolveu a ideia de um mercado multicultural, no qual as crianças pudessem “comprar” e “vender” alimentos típicos de cada país, utilizando as moedas dos respetivos países. A simulação de compra e venda com moedas reais alia-se às recomendações do Guião de Educação Financeira na EPE, que enfatiza o desenvolvimento precoce de atitudes responsáveis face ao consumo e ao dinheiro através de práticas lúdicas e contextualizadas. Desde a primeira infância, compreender o valor do dinheiro e das escolhas se faz através de atividades práticas, histórias e dramatizações, permitindo distinguir desejos de necessidades e fomentar poupança e solidariedade (Mata et al., 2024). Para iniciar a elaboração dos alimentos destinados ao mercado, o grupo foi dividido em quatro subgrupos. Duas crianças de nacionalidade russa integraram o grupo correspondente à Rússia, e um menino, embora tivesse nacionalidade portuguesa, optou por juntar-se ao grupo da Nigéria devido aos laços afetivos com esse país herdados do seu pai nigeriano. Quando se organizaram em grupos, as crianças definiram quais os alimentos iriam construir para vender em cada barraca. Para terem conhecimento dos alimentos que iriam escolher para o mercado, foram feitas pesquisas no computador com o auxílio da díade.

O grupo de Portugal ficou responsável por sardinhas, pastel de nata, sumo compal e castanhas. O grupo do Brasil escolheu o pão de queijo, *açaí*, guaraná e coxinhas de frango. O grupo da Nigéria optou por *puf-puff*, *moin moin*, *dodo* e *fufu*. Já o grupo da Rússia escolheu *pelmeni*, *kholodets*,

blinis e *pirozhki*. Uma vez definido o que pretendiam produzir, as crianças procederam à escolha de materiais, selecionando maioritariamente materiais reciclados/de desperdício para a elaboração dos seus produtos (Figura 6). O grupo decidiu manter tudo em segredo, revelando apenas os produtos no dia da grande inauguração. Com esta atividade, foi possível realçar a cultura de cada criança, evidenciando o reconhecimento e a importância da diversidade cultural.

Figura 6

Construção dos alimentos



Assim, "esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34). No dia da inauguração, a diáde surpreendeu o grupo ao apresentar danças típicas de cada país, deixando às crianças a tarefa de adivinhar a que país pertenciam, tornando-o um momento de grande envolvimento e partilha cultural (Figura 7). Esta proposta fundamenta-se nas OCEPE, que defendem que o/a educador/a "promove a exploração/experimentação de diversas formas de dança através de ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 58).

Figura 7

Momento cultural



Concluída a apresentação das danças, deu-se, então, início à grande venda no mercado (Figura 8). Ao iniciar-se a fase de “compra e venda”, cada grupo dispunha de uma mesa que representava a sua barraca, com os produtos expostos, cartões identificativos e o valor atribuído a cada item. Dessa forma, as crianças eram capazes de identificar e representar quantidades por meio de diversas estratégias, como contagens, desenhos, uso de símbolos e escrita numérica. Uma das regras fundamentais desta atividade era que as crianças utilizassem unicamente a moeda do respetivo país para realizar as transações na variadas barracas. Ao longo desta manhã, emergiram diversas interações não apenas sociais, mas também ao nível do raciocínio matemático, como a simulação de compra, a contagem de notas e moedas e a comparação de valores. Assim, as crianças resolveram problemas do quotidiano que envolviam pequenas quantidades, recorrendo a operações de adição e subtração. Esta atividade contribuiu para que as crianças realizassem “aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Figura 8

Venda e compra no “mercadinho”



A atividade enquadrou-se no conceito de jogo simbólico definido pelas OCEPE, em que “o jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Este tipo de jogo revela-se fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa da criança, uma vez que lhe permite explorar diferentes papéis sociais, experimentar emoções e construir narrativas próprias a partir da sua imaginação. Ao representar e transformar situações do seu quotidiano, a criança vai estruturando o pensamento simbólico e desenvolvendo a sua capacidade de invenção e improvisação. Para além disso, o jogo simbólico potencia a comunicação entre pares, ao promover o diálogo, a negociação de papéis, o respeito por regras e a colaboração na construção conjunta das brincadeiras. Este tipo de interação contribui significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e emocionais, favorecendo uma aprendizagem ativa e relacional. Assim, o jogo simbólico não é apenas um momento de diversão, mas uma atividade rica em aprendizagens, essencial na infância e valorizada na prática pedagógica em educação pré-escolar (Neto, 2020). Todas as crianças demonstraram grande entusiasmo ao brincar com o dinheiro, tornando possível a abordagem de conceitos básicos de educação financeira. Como mencionado ao longo do presente documento, a prática educativa deve orientar-se por princípios que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, as OCEPE servem como referencial fundamental para a organização do currículo na educação de infância. A mestrandia

garantiu, portanto, que as práticas pedagógicas fossem flexíveis, diversificadas e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Deste modo, as práticas pedagógicas alinharam-se sistematicamente com as OCEPE, visando não só o desenvolvimento de competências específicas em várias áreas de conteúdo, mas também a promoção de um ambiente educativo inclusivo e respeitador das diferenças. Todas as atividades realizadas tiveram como objetivo integrar as diferentes áreas de aprendizagem de forma holística, refletindo continuamente as necessidades e os interesses do grupo. Foi a partir deste enfoque que surgiu o projeto "Os nossos países", abordando a diversidade cultural e valorizando as diferenças individuais e culturais das crianças e das suas famílias. Conforme apontado ao UNESCO (2022), ao afirmar que as pedagogias da primeira infância devem "afirmar e fortalecer as identidades culturais individuais e coletivas, além de promover o diálogo intercultural com base na valorização da diversidade" (p.56). Desta forma, a díade promoveu a aprendizagem através do respeito pela diferença, tirando "proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35). Além disso, o projeto permitiu que as crianças conhecessem novas culturas ao entrarem em contacto com diversos recursos e expressões culturais fortalecendo simultaneamente o sentimento de pertença da criança à comunidade e facilitando as suas interações com as pessoas, recursos e o contexto próximo. Durante todo o projeto, as crianças demonstraram um elevado envolvimento e curiosidade pelo mundo que as rodeia, aplicando no seu quotidiano as aprendizagens realizadas, seja em leituras de histórias ou noutras atividades em que o tema do projeto surgia espontaneamente. As crianças foram ativamente envolvidas na planificação das atividades do projeto, escolhendo o que queriam fazer, fazendo propostas concretas, colaborando na organização das atividades e cooperando. A abordagem metodológica adotada durante o estágio focou-se na utilização de metodologias ativas, particularmente através do trabalho de projeto, permitindo às crianças assumirem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta metodologia não só fomentou a autonomia e participação das crianças, como também promoveu o reconhecimento coletivo de que "as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40).

Ao longo da dinamização desta atividade, a mestranda sentiu-se particularmente realizada e inspirada. "Os Mercadinhos" revelaram-se uma proposta muito rica em termos educativos, não só pela sua componente lúdica, mas sobretudo pela forma como integrou múltiplas áreas de

conteúdo de forma significativa e contextualizada. Desde o momento em que surgiu a ideia, nas conversas espontâneas com o grupo, a mestranda sentiu que estava perante uma oportunidade autêntica de transformar os interesses das crianças em aprendizagens profundas, motivadoras e com verdadeiro sentido para elas.

Um dos aspetos que mais mais surpreendeu a mestanda foi a capacidade das crianças em articular conceitos aparentemente complexos como o valor do dinheiro, a representação simbólica dos produtos, a organização dos espaços e papéis dentro do jogo e a noção de troca. O envolvimento demonstrado por todas as crianças foi evidente – quer na fase de preparação dos produtos para as barracas, quer no momento das compras – revelando um forte sentido de responsabilidade, criatividade e colaboração. Foi com enorme agrado que se observou como cada grupo se organizou de forma autónoma, gerindo os seus recursos, dialogando para tomar decisões e, sobretudo, respeitando as ideias e os ritmos uns dos outros.

Algo que me marcou profundamente foi ver como as crianças atribuíam sentido ao jogo simbólico – como, por exemplo, ao dizerem frases típicas de vendedores, ao contarem moedas com concentração ou ao explicarem aos colegas o que cada alimento representava no seu país. Estas interações demonstraram não só a apropriação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da capacidade de comunicar, argumentar e até de representar a diversidade cultural que vínhamos a trabalhar no projeto. Foi muito gratificante perceber que o sentimento de pertença e identidade cultural das crianças foi valorizado e reconhecido, permitindo-lhes partilhar elementos das suas culturas com orgulho e alegria.

Apesar de o resultado final ter sido muito positivo, pode considerar-se que algumas melhorias poderiam ser feitas em futuras edições desta atividade. Por exemplo, poderia ter sido preparado com mais antecedência um registo visual ou gráfico dos produtos e respetivos valores, de forma a facilitar a organização da compra e venda, especialmente para as crianças que demonstram maior facilidade com o suporte visual. Além disso, teria sido interessante prolongar esta experiência por mais dias, permitindo um maior aprofundamento das aprendizagens, como a comparação entre preços, a elaboração de “listas de compras” ou até a construção de pequenas histórias com base nas vivências no mercado.

Esta atividade reforçou a minha convicção de que a aprendizagem mais significativa acontece quando parte do interesse genuíno das crianças. Ao proporcionar um espaço onde pudessem imaginar, decidir, construir e representar, está-se verdadeiramente a apoiar o desenvolvimento da sua autonomia, pensamento crítico e sentido de responsabilidade. Saio desta experiência com o sentimento de missão cumprida, mas também com o compromisso de continuar a desenvolver práticas educativas que respeitem, escutem e valorizem cada criança na sua singularidade.

A atividade “Os Mercadinhos” revelou-se uma proposta muito rica em termos educativos, não só pela sua componente lúdica, mas sobretudo pela forma como integrou múltiplas áreas de conteúdo de forma significativa e contextualizada.

Um dos aspetos que mais surpreendeu a mestranda foi a capacidade das crianças em articular conceitos aparentemente complexos como o valor do dinheiro, a representação simbólica dos produtos, a organização dos espaços e papéis dentro do jogo e a noção de troca. O envolvimento demonstrado por todas as crianças foi evidente, quer na fase de preparação dos produtos para as barracas, quer no momento das compras, revelando um forte sentido de responsabilidade, criatividade e colaboração. Foi com enorme agrado que a mestranda observou como cada grupo se organizou de forma autónoma, gerindo os seus recursos, dialogando para tomar decisões e, sobretudo, respeitando as ideias e os ritmos uns dos outros.

Algo que marcou profundamente a mestranda foi ver como as crianças atribuíam sentido ao jogo simbólico. Como, por exemplo, ao dizerem frases típicas de vendedores, ao contarem moedas com concentração ou ao explicarem aos colegas o que cada alimento representava no seu país. Estas interações demonstraram não só a apropriação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da capacidade de comunicar, argumentar e até de representar a diversidade cultural que vínhamos a trabalhar no projeto. Foi muito gratificante perceber que o sentimento de pertença e identidade cultural das crianças foi valorizado e reconhecido, permitindo-lhes partilhar elementos das suas culturas com orgulho e alegria.

Apesar de o resultado final ter sido muito positivo, considero que algumas melhorias poderiam ser feitas em futuras edições desta atividade. Teria sido interessante prolongar esta experiência por mais dias, permitindo um maior aprofundamento das aprendizagens, como a comparação entre

preços, a elaboração de “listas de compras” ou até a construção de pequenas histórias com base nas vivências no mercado.

Esta atividade reforçou a convicção da mestrandia de que a aprendizagem mais significativa acontece quando parte do interesse genuíno das crianças. Ao proporcionar um espaço onde pudessem imaginar, decidir, construir e representar, a mestrandia esteve verdadeiramente a apoiar o desenvolvimento da sua autonomia, pensamento crítico e sentido de responsabilidade.

Por fim, na última fase da MTP, a divulgação do projeto assumiu um papel essencial, através da organização de uma exposição final na sala. Esta exposição foi pensada com propósito pedagógico, como uma ferramenta de comunicação com as famílias e como forma de tornar visíveis os processos de aprendizagem vividos pelas crianças ao longo do projeto. A documentação das aprendizagens é essencial para valorizar o percurso educativo, permitindo que os diferentes intervenientes possam reconhecer, refletir e construir significados a partir do que foi vivido. Tal como se referem Lopes da Silva et al. (2016) as produções das crianças e os registos dos projetos realizados pelo grupo constituem documentos que permitem reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens. A este propósito, importa sublinhar que a exposição dos trabalhos das crianças constitui-se como uma oportunidade privilegiada para reforçar os laços entre o jardim de infância e as famílias, legitimando o seu envolvimento e reconhecendo o papel central que ocupam no percurso educativo das crianças (Mata & Pedro, 2021).

A exposição permitiu, assim, tornar a sala um espaço vivo de partilha, onde se cruzaram memórias, afetos, culturas e aprendizagens. As paredes da sala foram cuidadosamente organizadas com os trabalhos realizados pelas crianças durante o projeto: bandeiras de diferentes países, colagens, desenhos, mapas, fotografias das atividades desenvolvidas e produções. Cada elemento foi selecionado com base nos momentos significativos do projeto, dando destaque ao envolvimento e à participação ativa das crianças. A exposição dos trabalhos pode constituir uma forma de tornar visível o processo pedagógico e os progressos das crianças, facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo (Lopes da Silva et al. 2016).

À entrada da sala, os pais foram acolhidos num ambiente afetivo e informal, sendo convidados a circular livremente pelo espaço e a explorar, juntamente com os filhos, os materiais expostos. Observou-se uma participação muito expressiva das famílias, que interagiram com os trabalhos, colocaram questões às crianças e dialogaram entre si sobre as culturas representadas. Esta interação revelou-se extremamente rica, não só do ponto de vista afetivo, mas também educativo, uma vez que proporcionou momentos de reconhecimento mútuo, valorização das identidades culturais e construção de pontes entre diferentes realidades. Como defendem Mata e Pedro (2021) o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e familiar favorece a participação ativa das famílias no contexto educativo, sendo este acolhimento essencial para que os pais se sintam parte integrante da vida escolar dos filhos.

As crianças, por sua vez, mostraram-se entusiasmadas e orgulhosas ao partilharem com os seus familiares as aprendizagens realizadas, o que contribuiu para o reforço da sua autoestima e do sentimento de pertença ao grupo. Assim, a valorização dos trabalhos realizados e a sua partilha com as famílias reforça a autoestima das crianças e legitima os seus percursos de aprendizagem (Mata & Pedro, 2021), permitindo-lhes reconhecer o seu próprio progresso e desenvolver uma imagem positiva de si.

O envolvimento das famílias neste momento demonstrou, mais uma vez, a importância da parceria entre a escola e a família na construção de um projeto educativo coerente. Neste sentido, as OCEPE destacam que “cabe ao/à educador/a criar as condições necessárias para a participação das famílias, encontrando formas de comunicação e articulação adequadas” (Lopes da Silva, 2016, p. 19), sublinhando ainda que a comunicação com os pais/famílias deve permitir-lhes compreender as aprendizagens realizadas, mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa.

A exposição funcionou, portanto, não apenas como uma exposição de trabalhos, mas também como um meio de comunicação, no qual foi possível tornar visível o percurso vivido pelas crianças e dar a conhecer as intenções pedagógicas que orientaram cada atividade. Esta abordagem está em consonância com os princípios da pedagogia participativa, que reconhece a criança como sujeito ativo e competente, e com o direito das famílias a estarem informadas e envolvidas na educação dos seus filhos. Assim, a partilha do projeto de grupo permitiu encontrar possibilidades de os pais/famílias participarem no processo educativo das crianças. Esta visão é reforçada pela

ideia de que colaborações bem-sucedidas entre profissionais e famílias assentam numa comunicação clara e respeitosa, na construção de uma relação de confiança recíproca e na definição de metas comuns, criando um clima de cooperação e respeito (Lopes da Silva, 2016).

Também a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) sustenta este tipo de práticas, ao estabelecer o direito das crianças à liberdade de expressão, à participação ativa na sua vida educativa, bem como ao reconhecimento e respeito pela sua identidade cultural. Assim, esta exposição foi, de certa forma, um espaço onde esses direitos se concretizaram, na medida em que as crianças puderam ver reconhecidas e valorizadas as suas origens, as suas histórias e as suas vozes.

Este projeto, revelou-se particularmente importante para a formação profissional da mestranda devido à sua ligação com a valorização da diversidade cultural e o respeito pela diferença. Ao abordar um tema tão pertinente e atual como a multiculturalidade, tendo a oportunidade de perceber como pequenas ações educativas podem desconstruir preconceitos, estimular o diálogo intercultural e sensibilizar as crianças para o quão rica pode ser a diversidade.

3.2. TRAJETO VIVENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo apresenta uma descrição e análise das atividades realizadas no contexto do 1º CEB, com o objetivo de promover uma reflexão crítica e fundamentada sobre as mesmas. Neste sentido, destaca-se que as planificações foram elaboradas de forma colaborativa pela díade, pelos alunos, pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional, resultando em Unidades de Aprendizagem (UA) contextualizadas e que favoreceram a articulação entre as diferentes áreas do saber, alinhadas ao projeto de intervenção desenvolvido pela turma. Deve, ainda, salientar-se que as mesmas mantiveram-se sempre em consonância com o projeto de intervenção, adotando a MTP (cf. Capítulo I), assim como mobilizaram os principais referenciais teóricos que fundamentam a PES (cf. Capítulo I).

Neste âmbito, a observação revelou-se fundamental para a construção de práticas educativas interdisciplinares que partissem dos interesses e dificuldades do grupo. Desta forma, o projeto

teve início a partir da observação realizada pela díade relativamente à dificuldade da turma em trabalhar de forma cooperativa. Com base nesta análise, a díade planeou uma aula centrada no desenvolvimento do trabalho em cooperação. Segundo Dewey (2001), a educação deve ser compreendida como um processo social, no qual a aprendizagem se constrói pela participação ativa dos alunos na vida escolar, promovendo a formação de cidadãos numa sociedade democrática (cf. Capítulo I). E, por isso, foram implementadas diversas atividades em que os alunos foram organizados em pequenos grupos, privilegiando sempre a cooperação como meio para a concretização das tarefas propostas.

Neste âmbito, a díade questionou a turma sobre qual o projeto que gostariam de desenvolver em conjunto. Com o objetivo de tornar o início do projeto mais atrativo, a díade iniciou a aula incentivando a turma a imaginar que eram os melhores exploradores do mundo, a quem tinha sido confiada a missão de investigar um tema específico. Esta suscitou grande entusiasmo entre os alunos e realizou-se um levantamento de ideias e sugestões, através do uso da plataforma digital *WordArt*, destacando-se um interesse predominante pelo tema dos animais (Figura 9).

Figura 9

Ideias e sugestões para o tema do projeto de intervenção



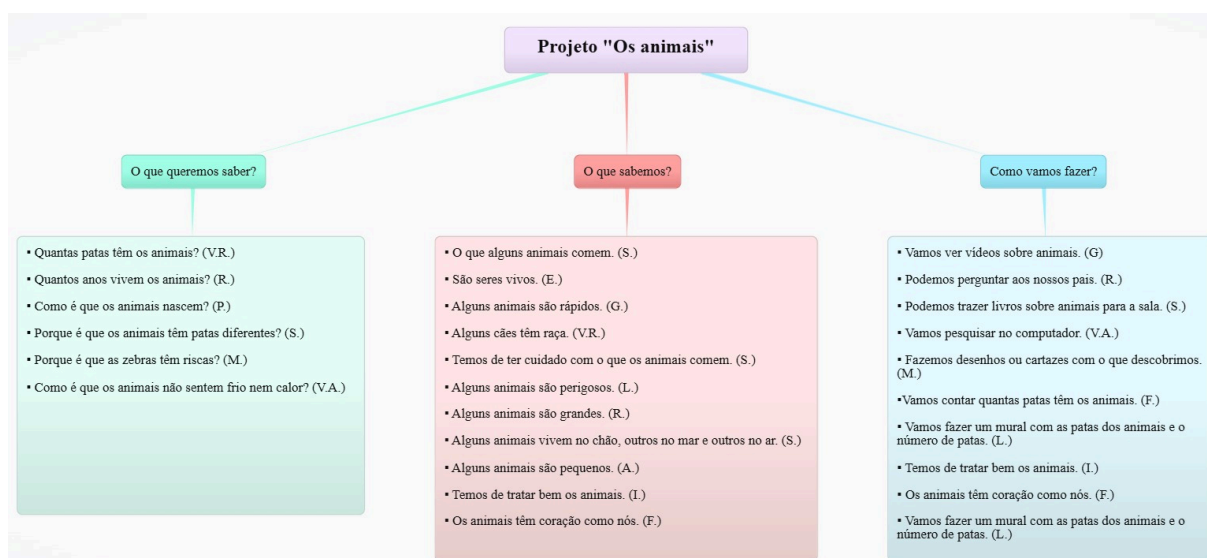
Conforme referido anteriormente, a metodologia adotada para a implementação do projeto foi a MTP, cuja primeira fase, definição do problema, se baseou no interesse demonstrado pelas crianças e visível na figura anterior.

Seguiu-se a segunda fase da MTP, que consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho, que teve origem na formulação de questões. Neste âmbito, a díade questionou a turma sobre o

que já sabiam acerca dos animais, o que gostariam de saber e quais as atividades que gostariam de realizar. Para organizar estas respostas, foi elaborado um esquema na plataforma *bubbl.us* (Figura 10).

Figura 10

Resultado da atividade realizada através do Bubbl.us



De seguida, avançou-se para a terceira fase, a fase de execução, momento em que as crianças iniciam a pesquisa através da realização de experiências educativas desafiadoras cognitivamente. Com base no mapa mental elaborado, a díade planificou e implementou as UA, tendo em consideração os interesses e as curiosidades manifestados pela turma, assim como com enfoque na interdisciplinaridade, integrando diversas áreas do conhecimento. Importa ainda salientar que as UA se caracterizaram pela diversidade dos recursos utilizados, em que díade procurou, constantemente, inovar nas estratégias pedagógicas, recorrendo a jogos de tabuleiro, jogos tecnológicos, atividades sensoriais, experiências, entre outros. Não sendo possível apresentar na totalidade todas as UA realizadas, a mestrandu optou por selecionar duas atividades para analisar e refletir neste documento.

Uma das atividades selecionadas insere-se na sequência da UA dedicada aos animais ovíparos e vivíparos. Neste contexto, a aula iniciou-se com a exploração, por parte da turma, de amostras de ovos construídos pela díade, através da técnica de papietagem. Esta técnica consiste em encher um balão e cobri-lo com várias camadas de jornal molhadas em cola branca. Após a secagem da pasta, o balão é rebentado, permanecendo uma estrutura rígida que reproduz a forma do ovo e no interior destas amostras encontravam-se pequenos animais, simbolizando os animais ovíparos. Paralelamente, foram apresentados sacos sensoriais compostos por água, gel e um animal, representando o útero dos animais vivíparos (Figura 11).

Figura 11

Exploração das amostras dos animais ovíparos e vivíparos



Pretendia-se, desta forma, estimular a curiosidade e o pensamento investigativo dos alunos, através da observação e do manuseamento de materiais relacionados com os diferentes tipos de gestação animal. Para Piaget, o conhecimento surge da ação e da interação ativa da criança com o meio, reorganizando os seus esquemas diante de conflitos e promovendo a aprendizagem por meio da investigação contínua (cf. Capítulo I).

A exploração direta das amostras e sacos sensoriais possibilitou essa interação ativa e favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, dado que pretendia-se que os alunos fossem capazes de "categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças

observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7).

Após a exploração dos materiais relacionados com os animais, procedeu-se a um diálogo com a turma, durante o qual se questionou o que tinham observado e se conseguiam identificar o tema da aula. A turma, rapidamente, concluiu que o tema da aula seria o nascimento dos animais, surgindo respostas como: “Tem um líquido transparente!” (criança V.R.); “Parece gelatinoso” (criança S.); “Talvez ele mexa-se lá dentro e vá ficando maior até estar pronto para sair” (criança A.); “Parece mesmo um ovo” (criança L.); “Vamos aprender sobre os animais que nascem da barriga e dos ovos” (criança I.).

De modo a introduzir a terminologia correta, a díade apresentou à turma um vídeo, elaborado por si, que explicava o que eram animais ovíparos e vivíparos, bem como as diferenças entre ambos. Para apoiar a construção do conhecimento por parte dos alunos, a díade recorreu à metodologia de Rotação por Estações, dadas as suas potencialidades para o processo de ensino aprendizagem (cf. Capítulo I). Esta abordagem teve como objetivos desenvolver a capacidade de trabalho em grupo e colaboração, assim como fomentar a autonomia no processo de aprendizagem, que segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na ZDP, quando o docente atua como mediador, facilitando o progresso socialmente orientado da criança em direção ao seu potencial (cf. Capítulo I). Desta forma, a implementação desta metodologia ativa permitiu um acompanhamento e mediação individualizados, promovendo o desenvolvimento progressivo das competências dos alunos. Assim, a turma foi organizada em quatro grupos, cada um dispendo de onze minutos para realizar a tarefa proposta, apoiados por um guião orientador e um temporizador no *Google Timer*. Os objetivos desta atividade consistiram em identificar as características e diferenças entre os animais ovíparos e vivíparos, bem como referir exemplos de animais pertencentes a cada uma destas categorias.

Na primeira estação estava presente um cartaz dividido em duas colunas, identificadas como “vivíparos” e “ovíparos” e um conjunto de cartões, alguns eram imagens de animais e outros continham características associadas aos mesmos. A tarefa dos alunos consistiu em analisar cada cartão e decidir em qual das colunas o animal deveria ser colocado, relacionando também as características correspondentes ao respetivo grupo. Durante este processo, os alunos registaram no guião da atividade as conclusões a que chegaram, explicitando os critérios utilizados para a

classificação e refletindo sobre a lógica subjacente à distinção entre os dois tipos de reprodução (Figura 12).

Figura 12

Realização da atividade da 1.ª estação



Esta atividade encontra-se alinhada com as AE de Estudo do Meio, uma vez que os alunos realizaram a categorização de seres vivos com base em características observáveis (Direção-Geral da Educação, 2018a). Para além disso, está igualmente articulada com as AE de Português, dado que os alunos participaram em momentos de diálogo e argumentação, expressando opiniões e justificando as suas classificações, através do registo escrito das conclusões no guião da atividade (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Na segunda estação, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos através da criação de um “bilhete de identidade” de um animal à sua escolha. Para tal, realizaram um desenho do animal, atribuíram-lhe um nome e preencheram diversos campos relativos à sua classificação taxonómica, como o tipo de revestimento, alimentação, forma de locomoção e tipo de reprodução. O objetivo desta atividade foi identificar e caracterizar detalhadamente o animal escolhido. Segundo Bruner, é fundamental proporcionar ao aluno um quadro geral que articule conhecimentos prévios e novos, promovendo o “aprender a aprender”, essencial para uma educação coerente e orientada para a vida democrática (cf. Capítulo I). A construção do bilhete de identidade do animal exemplifica esta articulação, pois integra o conhecimento prévio com novas aprendizagens e estimula a curiosidade dos alunos em querer descobrir mais (Figura 13).

Figura 13

Realização da atividade da 2.ª estação



Mais uma vez, esta atividade relacionou-se com as AE do Estudo do Meio em que os alunos trabalharam, novamente, a categorização dos seres vivos (Direção-Geral da Educação, 2018a) e com as AE de Português no diz respeito a “escrever textos curtos com finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Na terceira estação, os alunos ouviram, num tablet, a música “Ciclo sem fim”, do filme “O Rei Leão”, e tinham de completar os espaços em branco com a letra da música, realizando um exercício de escuta ativa, no qual os alunos tiveram de “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 6) (Figura 14).

Figura 14

Realização da atividade da 3.ª estação



Para além de desenvolver a escuta ativa e a compreensão auditiva, também foram trabalhadas as nas AE de TIC, uma vez que demonstraram “noção de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 5) e com as AE de música, visto que a atividade envolveu “experiências sonoras e musicais” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7).

Na quarta estação, os alunos realizaram a tarefa de agrupar as imagens em dois conjuntos, correspondentes aos animais ovíparos e vivíparos. Posteriormente, contaram o número de animais presentes em cada categoria e registaram esses valores no guião da atividade. Com base nos dados recolhidos, foram desafiados a resolver um conjunto de problemas matemáticos contextualizados no tema dos animais. O objetivo principal desta atividade foi desenvolver a área de Matemática, nomeadamente no que diz respeito a “reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 13), “classificar objetos atendendo às suas características” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 14) e “ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 19), através de um registo sistemático da informação (Figura 15).

Figura 15

Realização da atividade da 4.ª estação



Após a conclusão das atividades nas quatro estações, a turma foi reunida para partilhar as respostas obtidas, proceder à discussão dos resultados e realizar eventuais correções necessárias.

Assim, a metodologia de Rotação por Estações revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz e enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem sobre os animais. A diversidade de tarefas propostas em cada estação promoveu a articulação entre diferentes áreas do currículo e contribuiu para uma aprendizagem significativa. A componente ativa e participativa da metodologia revelou-se essencial para o envolvimento dos alunos nas tarefas, incentivando a construção autónoma do conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. Neste sentido, a metodologia demonstrou ter bastante potencial, no que concerne à promoção de aprendizagens, contextualizadas e integradas no que se refere ao estudo dos animais.

A segunda atividade que a mestrandia irá apresentar insere-se na UA relativamente às características dos animais. No âmbito do projeto, a dñade considerou pertinente desenvolver uma atividade centrada nos animais que habitam na região onde a escola se localizava, com o objetivo de promover o conhecimento do meio envolvente e valorizar a biodiversidade local. Esta escolha esteve fundamentada nas AE de Estudo do Meio, uma vez que recomendam que os alunos sejam capazes de “descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive através da recolha de informação em várias fontes documentais” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8). Além disso, a atividade responde à orientação de “relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a

necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (p.8), promovendo desde cedo uma consciência ambiental nos alunos.

Para iniciar a exploração dos animais que habitam na região, a díade apresentou imagens de diversas espécies locais, tais como a gaivota de patas amarelas, o corvo-marinho, a salamandra de pintas amarelas, a lagartixa de bocage e a pega. Posteriormente, as crianças ouviram os sons emitidos por estes animais, com o propósito de identificar corretamente a que cada som correspondia, potenciando competências ligadas ligada às AE de música e que promoveu “estratégias que envolvam experiências sonoras” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7). A atividade foi repetida e as crianças associaram cada som ao respetivo animal, promovendo a identificação e reconhecimento das espécies locais e desenvolver a capacidade de associação entre estímulos sonoros e visuais, reforçando o conhecimento do meio natural envolvente. Esta

Após a introdução ao tema, deu-se início à atividade de exploração, organizando a turma em cinco grupos, três compostos por quatro alunos e dois compostos por três alunos, com o objetivo de promover o trabalho colaborativo e a participação ativa. Após a divisão da turma, cada aluno recebeu um caderno de explorador, no qual tiveram de identificar o nome do animal, o seu habitat, o tipo de alimentação, uma curiosidade sobre o animal e fazer um pequeno desenho do animal que estavam a investigar. Esta etapa visou desenvolver a capacidade de observação e a organização da informação. A investigação era realizada através de uma ficha informativa disponibilizada em cada mesa e cada mesa correspondia a um animal específico e continha a respetiva ficha com informações necessárias para a realização da tarefa. No total, foram trabalhados cinco animais e pós concluírem a exploração de um animal, os grupos deslocavam-se para a mesa seguinte, continuando o processo até terem investigado todos os animais. Os animais investigados eram os mesmos que tinham sido inicialmente explorados através das imagens e dos sons apresentados à turma (Figura 16).

Figura 16

Realização da atividade de pesquisa



Após a sua exploração , foi atribuído aos alunos um autocolante que deveriam colar no seu caderno de explorador, permitindo-lhes avançar para a exploração do animal seguinte. Esta estratégia teve como objetivo motivar os alunos, promovendo o reconhecimento do seu progresso e incentivando a continuidade na investigação. No final do percurso, realizou-se uma correção coletiva dos cadernos de explorador, desenvolvidos ao longo de toda a atividade, que teve como propósito promover a reflexão conjunta sobre os conteúdos construídos e clarificar dúvidas.

Após esta revisão, foi entregue a cada criança um crachá que as identificava como exploradores oficiais da região, reforçando o sentido de pertença e valorização do seu empenho durante a atividade. Esta atividade relacionou-se com as AE de Estudo do meio, uma vez que a mesma incentivava “à investigação/pesquisa, seleção e tratamento de informação” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7), “pesquisa e partilha de informação sobre temáticas de interesse do aluno ou relacionadas com os temas em estudo” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 9) e “colaboração inter pares” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 10). No entanto, também se relacionou com as AE de Português na medida em que as crianças tinham de “identificar informação explícita no texto” e “escrever textos curtos com diversas finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 8).

A quarta e última fase do projeto correspondeu à divulgação e avaliação, em que as crianças partilharam os resultados das suas investigações. Desta forma, na última semana de estágio, a díade procedeu à avaliação do projeto, questionando os alunos sobre o que aprenderam, que

temas foram abordados, quais as atividades de que mais gostaram de participar e sugestões relativas a conteúdos que gostariam de explorar futuramente. Procedeu-se, então, a uma análise retrospectiva do projeto, durante a qual as ideias dos alunos foram discutidas e refletidas coletivamente. De seguida, a díade questionou os alunos sobre o nome que gostariam de atribuir ao projeto. Após uma discussão participativa e construtiva, os alunos elegeram o nome “Pequenos Exploradores: À Descoberta dos Animais”. Após a eleição do nome, a díade questionou a turma sobre o seu interesse em divulgar o projeto, com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo dos meses. A resposta foi imediata, com um “sim!!!” por parte dos alunos. Deste modo, iniciou-se o processo de preparação para a divulgação do projeto, em que a díade questionou os alunos sobre a forma como queriam realizar a divulgação, tendo o grupo decidido elaborar uma apresentação em *PowerPoint*.

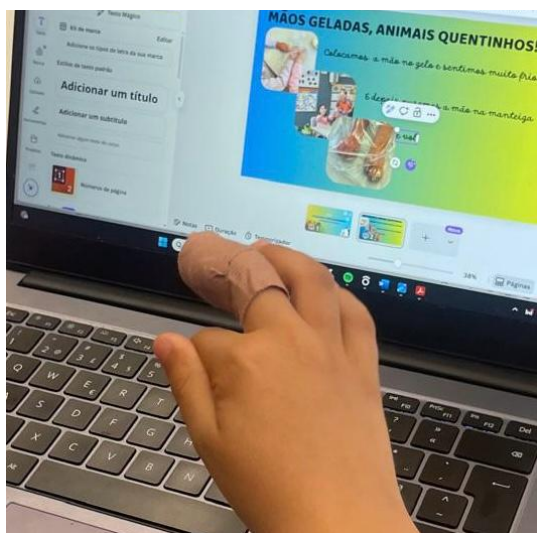
Neste âmbito, os alunos iniciaram a preparação da apresentação decidindo quais as atividades que queriam destacar, em que foram selecionadas as seguintes: a distinção entre animais ovíparos e vivíparos, que foi trabalhada através da visualização de um vídeo e da exploração de materiais sensoriais, representando ovos e o útero materno. Este tema foi aprofundado através de quatro estações de trabalho, que incluíram a classificação de animais, o preenchimento da letra da música do filme “O Rei Leão”, a criação de um bilhete de identidade para um animal à sua escolha e a resolução de desafios matemáticos relacionados com o tema. Os alunos quiseram, ainda, incluir na apresentação uma atividade de movimento, na qual, ao ouvirem o nome de um animal, tinham de deslocar-se para o arco da cor correspondente ao seu nascimento. Quiseram, igualmente, apresentar a realização de uma pesquisa em pares, na qual cada dupla escolheu um animal, recolheu informações utilizando o computador e elaborou um pequeno texto descritivo que, posteriormente, partilharam com a turma. Além disso, quiseram partilhar a realização de duas experiências: a primeira em que testaram como a gordura protege os animais do frio, colocando a mão no gelo antes e depois de a envolverem em manteiga e a segunda em que observaram como diferentes materiais influenciam o aquecimento de balões expostos ao sol, estabelecendo uma associação com a proteção contra o calor que os animais possuem. Por fim, os alunos quiseram apresentar uma atividade relativa aos sons das espécies locais. A apresentação concluiu-se com a entrega das medalhas de “exploradores oficiais”, concedidas como reconhecimento pelo empenho demonstrado ao longo da atividade.

Após definirem as atividades a apresentar, os alunos decidiram a quem pretendiam divulgar o projeto, escolhendo as famílias, as salas da EPE, do 1º ano e do 2º ano. Posteriormente, os alunos elaboraram um convite, partindo das suas ideias, decoraram-nos, utilizando materiais disponibilizados pelas professoras estagiárias. É importante referir que a diáde teve o cuidado e a atenção de fotocopiar dois convites para os alunos que têm os pais separados. Ademais, os alunos, organizados em pares, deslocaram-se às salas da EPE e do 1º CEB para realizarem a leitura e entrega dos convites.

Posteriormente, os alunos decidiram como queriam realizar a apresentação em *PowerPoint*. Optaram por criar uma apresentação no computador que incluísse fotografias suas a realizar as atividades, de modo a que todos pudessem ver o que fizeram. Definiram, também, o conteúdo a apresentar em cada uma das atividades, selecionando o que desejavam partilhar sobre cada atividade. Este processo contou com o apoio de uma das professoras estagiárias, enquanto a outra professora acompanhava os grupos na elaboração dos cartões de suporte à apresentação, facilitando assim a leitura e a organização das ideias pelas crianças (Figura 17).

Figura 17

Realização do PowerPoint para a divulgação



Após a conclusão da apresentação, os alunos quiseram criar uma música que abordasse os conteúdos aprendidos ao longo do projeto. Então, com a ajuda das professoras estagiárias, criaram a música (Figura 18).

Figura 18

Música criada pelos alunos para a apresentação do projeto

Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!	Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!
Aprendemos como nascem, Mas não são todos iguais! Uns nascem da barriga, Outros de ovos especiais!	Eramos muito curiosos, E muito queríamos descobrir! Foi então decidimos pesquisar, Pensar, ouvir!
Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!	Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!
Cada um tem o seu habitat, E são todos especiais! Seja na terra, no mar, Ou até mesmo no ar!	Até os nossos amigos, Nós fomos explorar! Como somos de Matosinhos, De fora não iamos ficar!
Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!	Somos pequenos exploradores, À descoberta dos animais! Fomos ver onde eles vivem, E aprender muito mais!
Uns vivem no quentinho, Outros vivem no frio! Mas todos têm poderes, Que os ajudam a proteger!	

A divulgação do projeto realizou-se no auditório da escola e a organização da apresentação seguiu uma calendarização, visto que teve que se definir um horário para a presença da EPE, do 1.º ano e do 2.º. Apenas numa turma o professor titular indicou que, no horário estabelecido, não seria possível a sua presença, no entanto, manifestou interesse em estar presente numa outra sessão, devido à presença da irmã de uma aluna. É ainda importante de referir que após as apresentações, que os convidados tiveram a oportunidade de explorar os trabalhos realizados ao longo do estágio. Estes foram expostos no auditório (Figura 19).

Figura 19

Exposição dos trabalhos no auditório



Já a apresentação destinada às famílias foi realizada num horário apenas destinado às mesmas. Quando as famílias começaram a chegar, as crianças já se encontravam no palco e foi muito bonito observar a alegria demonstrada pelas crianças ao verem os seus familiares a chegarem. As professoras estagiárias, assim como a professora titular, expressaram grande satisfação por cada criança ter tido um elemento de referência presente na apresentação. A apresentação foi muito positiva, os alunos demonstraram genuíno entusiasmo pelo trabalho realizado, evidenciando um orgulho enorme. O *feedback* dos familiares foi igualmente positivo, tendo os pais agradecido pelo empenho e dedicação ao longo dos meses de estágio. Por fim, no final da apresentação às famílias, as professoras estagiárias organizaram um momento de convívio, oferecendo bolos e sumos para a despedida, que se revelou particularmente emotivo para todos os presentes. Tanto as crianças como a professora titular e as professoras estagiárias demonstraram dificuldade em conter a emoção, evidenciando o vínculo criado ao longo do estágio.

Em conclusão, e considerando tudo o que foi abordado ao longo deste subcapítulo, a mestrande considera que as ações pedagógicas desenvolvidas foram extremamente significativas, contextualizadas e adequadas, promovendo sempre uma verdadeira articulação entre as diversas áreas do saber e indo ao encontro das características de cada aluno, com vista ao seu desenvolvimento holístico.

METARREFLEXÃO

A PES foi uma etapa de amadurecimento quer a nível pessoal como profissional. No nível profissional uma das primeiras constatações foi a importância das planificações e de como estas devem articular as necessidades com os objetivos de desenvolvimento sem descuidar os interesses das crianças. Igualmente, começou a permitir-se aceitar de que acontecem imprevistos e que está tudo bem com isso, apenas precisava de perceber qual a melhor maneira para lidar com eles. Aceitar que as planificações são flexíveis e que devem estar abertas a mudanças e às ideias das crianças também foi uma aprendizagem efetuada ao longo da PES.

A observação de cada criança de forma atenta foi também essencial para compreender os ritmos e as necessidades de cada uma e de atender à diversidade.

A mestranda também percebeu a importância da comunicação contínua com as famílias e como esta é fundamental para o conhecimento da criança que se estabelece na partilha de dificuldades, dúvidas e aprendizagens. Através desta experiência compreendeu que a comunicação ajuda a criar uma relação de confiança entre a escola e a família que é basilar para o desenvolvimento holístico das crianças.

Apesar das exigências, e da grande responsabilidade inerente à docência, todos os dias eram compostos de pequenas vitórias e todas elas faziam a mestranda refletir e acreditar que era o que queria para o futuro dela. Todos os abraços espontâneos, presentes trazidos do recreio, o brilho dos olhos quando uma criança exclama "já percebi!" após uma explicação. Esses gestos simples confirmaram-lhe a vocação e lembraram-lhe que, embora o caminho nem sempre seja fácil, vale a pena persistir.

Para promover uma sala onde as crianças fossem protagonistas do próprio aprender, optou por privilegiar a aprendizagem por projetos, partindo sempre dos interesses reais do grupo e favorecendo a motivação intrínseca. As metodologias ativas, também foram um apoio que permitiu promover competências transversais, cooperação, resolução de problemas e comunicação e a estabelecer ligações entre as diferentes áreas do saber. A diversificação de recursos, desde materiais manipuláveis a tecnologias digitais ampliou as experiências sensoriais e cognitivas.

Assumir o perfil duplo de docente em EPE e 1.º CEB significou para a mestranda reconhecer a vantagem de uma visão holística do desenvolvimento da primeira infância até aos 10 anos. A vivência em dois contextos educativos permitiu-lhe compreender, na prática, as especificidades de cada ambiente e como valorizar o desenvolvimento da criança. Assim como a exigência da atuação do docente como facilitador, apoiando e estimulando as crianças para maior autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

Durante a PES, surgiram desafios inesperados, como por exemplo comportamentos disruptivos. No entanto, a mestranda respondeu recorrendo à assertividade positiva e ao diálogo permanente com a professora e educadora cooperante. Esta postura permitiu não apenas a resolução mais serena e eficaz das situações, mas também o desenvolvimento de uma maior consciência sobre a importância de estabelecer limites claros e consistentes, aliados a uma escuta ativa e empática. Ao lidar com esses comportamentos, a mestranda procurou compreender a origem das ações das crianças, adotando estratégias que promovessem a autorregulação e o respeito mútuo, em vez de recorrer a punições ou imposições.

Estes momentos, embora desafiantes, revelaram-se grandes oportunidades de aprendizagem profissional. A mestranda percebeu que, mais do que reagir de forma imediata, é essencial manter uma postura coerente e atenta, ajustando as intervenções às necessidades emocionais de cada criança e ao contexto do grupo. Esta experiência contribuiu, assim, para o fortalecimento de competências como a gestão do grupo, a comunicação interpessoal e a capacidade de tomar decisões refletidas em situações de tensão, pilares fundamentais na construção de uma prática pedagógica consciente e responsiva.

Ao longo da PES, tornou-se cada vez mais evidente que o papel do(a) educador(a) vai muito além da transmissão de conhecimentos. É alguém que acolhe, guia, acompanha e estabelece relações significativas que apoiam o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, os desafios comportamentais deixaram de ser vistos como obstáculos e passaram a ser encarados como pontos de partida para o crescimento mútuo, tanto das crianças como da própria mestranda enquanto futura profissional.

A mestranda reconhece ter cultivado resiliência diante de contratempos, empatia nas interações, autonomia na gestão da sala e criatividade na escolha de recursos, entendendo que sair da zona de conforto e enfrentar receios é parte essencial para o crescimento profissional.

A mestranda ambiciona ser uma professora/educadora que valoriza a participação ativa das crianças, que as ouve e as incentiva a expressarem-se livremente. Pretende criar um ambiente onde cada criança se sinta sempre respeitada e motivada a aprender e tendo sempre por base que o erro faz parte do processo e que cada progresso, por mais pequeno que possa ser, que merece sempre ser celebrado. Pretende que as crianças que passem por si, sejam sempre as protagonistas do seu próprio conhecimento. No entanto, para que isto seja possível, tem consciência de que é necessário estar disposta a aprender e a evoluir, aberta a novas abordagens pedagógicas e tendo sempre a consciência de que a formação não termina ao tornar-se mestre, mas sim que a acompanha ao longo de toda a sua caminhada.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, A. F. T. S., Rodrigo, R. A. C., & Marcos, M. V. P. (2022). O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 208–225. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18881/19874>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Edições 70.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. dos Santos Horta (Eds.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários* (pp. 13–21). Instituto de Inovação Educacional.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. *Indagatio Didactica, 13*(4), 145–161. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/26293/19012>
- Folque, M. da Assunção. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: Contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. *Atas do Instituto Politécnico de Bragança: Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais*.

Instituto Politécnico de Bragança.
https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/70246/1/Metodologias%20ativas%20e%20tecnologias%20digitais%20e%20desen.%20consc.%20hist._%20V%3%a2n%20ia%20Gra%3%a7a%2c%20Altina%20Ramos%20e%20GI%3%b3ria%20Sol%3%a9.pdf

Guimarães, M. da C. B., Coelho, A. M. L., Abreu, A. J. C., Martini, M. de F., & Alves, V. R. (2023). A metodologia de rotação por estações: Uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4 (5), 101–106.
https://www.researchgate.net/publication/373995467_A_METODOLOGIA_DE_ROTACAO_POR_ESTACOES_UMA_ANALISE_DAS_POSSIBILIDADES_E_DESAFIOS_NA_PRACTICA_PEDAGOGICA

Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Masson, T. J., Miranda, L. F. de, Munhoz Jr., A. H., & Castanheira, A. M. P. (2012). Metodologia de ensino: Aprendizagem baseada em projetos (PBL). In *XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE 2012*. Belém: Associação Brasileira de Educação em Engenharia.
<https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales, *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Vol. II, pp. 15–22). https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (1.ª ed.). Contraponto.

Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado*. (2.ª ed.). Associação de Profissional de Educação de Infância.

Neves, Í. (2019). A aprendizagem por projetos na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (7), 37–46.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (4.^a ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estrela: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 1, 135-151. https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Sanchis, I. P., & Mahfoud, M. (2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*, 12, 165-177. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a16.pdf>
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In S. Passeggi, J. F. Furnaletto, & M. A. Palma, *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp. 77-94). Editora CRV. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52497/1/Inf%C3%A2ncias%20e%20crian%C3%A7as%20em%20narrativas%20de%20educadoras%20de%20inf%C3%A2ncia%20%20CIPA.pdf>
- Silva, C., & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa rotação por estações num ambiente educativo de 1.^o CEB. *Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra*. <https://recipp.ipp.pt/bitstreams/c3f006ee-4911-4510-9396-83264b7d46b0/download>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (2.^a ed.). Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012).

Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos.* (6.ª ed.). Martins Fontes.

Zenhas, A. (2022). *A integração escolar das crianças na transição de ciclo.* PsicoSoma.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas. (2021). *Projeto Educativo 2021–2025*. Escola Básica.

Agrupamento de Escolas. (2024). *Plano Anual de Atividades: Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Cursos EFA – Ano letivo 2024–2025*.

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

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Ed. rev.). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva (Vol. II)*. Tipografia Lousanense, Lda. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LBSE_Final_Volume-II_versao_corrigida_com_capa_11outubro2017.pdf

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Diário da República: I série, n.º 92*, 2819–2828. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 139-A/1990 do Ministério da Educação. (1990). *Diário da República: I série, n.º 98 (1.º Suplemento)*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1990/04/09801/00020019.pdf>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Diário da República: Série I, n.º 240*, 6064–6068. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I série-A, n.º 201*. <https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto>

- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: Série I, n.º 129, páginas 2928–2943*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º 10-B/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: II série, n.º 129*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC): Relatório de acompanhamento, monitorização e avaliação (Ano letivo 2020/2021)*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Modalidades de avaliação*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2018). *Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II, 18770-(2)–18770-(7).
- Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. (1986). *Diário da República: I série, n.º 237*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República. (1997). *Diário da República: I série-A, n.º 34*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

- Lei n.º 51/2012 da Assembleia da República. (2012). *Estatuto do aluno e ética escolar*. Diário da República: Série I, n.º 172, 5103–5119. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/09/17200/0510305119.pdf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mata, L., Lopes da Silva, I., & Rosa, M. (2024). *Guião para a educação financeira na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação, Ciência e Inovação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/guiao_para_a_educacao_financeira_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*. Diário da República n.º 201, Série I-A, 5569–5572. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018a). *Educação Artística – Música: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018b). *Estudo do Meio: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018c). *Matemática: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

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

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

Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., Alves da Encarnação, M. M. G., Costa Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Recomendação n.º 4/2023 do Conselho Nacional de Educação. (2023). *Diário da República: II série, n.º 237*.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/12/237000000/0007200094.pdf>

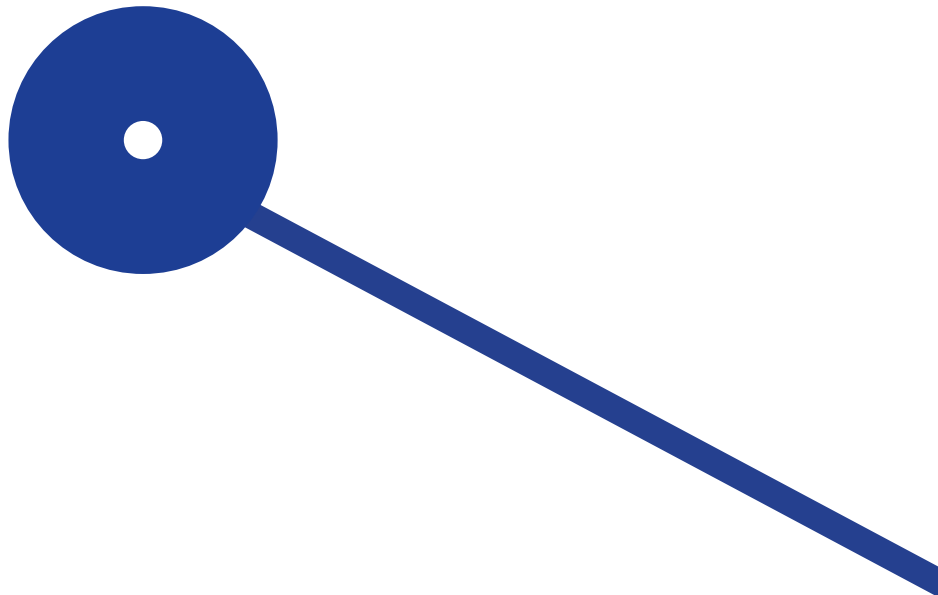
UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Funcación SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Rita Maria Estremores Fernando