



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

## Relatório de Estágio

Helena Catarina Martins Neto

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Helena Catarina Martins Neto

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, dezembro de 2025

“O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos.”

Eleanor Roosevelt

## AGRADECIMENTOS

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”.

Um dia, encontrei esta frase, atribuída a Fernando Pessoa, escrita numa parede da urgência pediátrica do Hospital de S. João, parede cheia de cor e esperança e fiz dela um lema de vida.

Ao longo do caminho, percorrido entre a licenciatura e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fui apanhando muitas pedras. Hoje, depois de muito esforço e dedicação, posso dizer que já construí vários castelos, todos diferentes, mas caiados com a mesma cor, a cor da esperança.

Nada disto poderia ter sido assim se a minha mãe, pessoa inigualável, não existisse. Foi ela, que nos momentos mais sombrios da minha vida permaneceu ao meu lado dando-me a sua força e esticando a mão para eu não cair. Sem ela não estaria aqui a viver o que vivo e a celebrar a vida. Ao meu *father* Brown, por ser o homem da minha vida e à minha irmã que, de longe, esteve sempre perto quando precisei.

À minha tia Nela que ocupa um lugar especial no meu coração, por ter sempre uma palavra amiga para dizer e me tratar com tanto carinho. Aos meus avós que, embora não me conseguissem acompanhar, almejaram sempre pelo meu sucesso. À Daniela e à Margarida obrigada por serem como são e estarem sempre ao meu lado quando precisei.

Obrigada, do fundo do meu coração, ao Dr. Josué, Dra. Maria João, Enfermeiro André, Enfermeira Helena, Joana e Andreia por terem enfrentado ondas gigantes comigo, nesse mar tão revoltoso, que atravessamos cheios de esperança. Obrigado a todos aqueles que passaram na minha vida e deixaram a sua marca. Levo-vos no coração seguindo para um caminho melhor.

Dedico a todas as crianças que passaram ou estão a passar o que eu passei um excerto da música que me segurou à vida:

“Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer

Sim, acredita num novo amanhecer”

Boss AC

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este documento tem como finalidade descrever e analisar criticamente a ação educativa pela mestrandia desenvolvida nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, à luz dos referenciais normativos orientadores da prática docente.

A intervenção educativa aqui descrita assenta na premissa de que a ação pedagógica deve ser intencional, significativa e centrada na criança, reconhecendo-a como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste processo, o docente assume um papel de mediador das aprendizagens, promovendo contextos de ensino-aprendizagem que respeitem os ritmos, interesses e necessidades das crianças, agentes ativos na construção do conhecimento. Destaca-se, a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo reconhecendo-se o seu contributo para a construção de práticas educativas contextualizadas, dinâmicas e integradoras.

A prática letiva, aqui descrita, foi desenvolvida na metodologia de investigação-ação, organizada em torno de um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão. Esta abordagem permitiu a constante reconfiguração das práticas educativas, visando responder eficazmente às especificidades dos contextos e das crianças. Assim, procurou-se fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, promovendo a construção de uma identidade docente sustentada num perfil duplo e ancorada na reflexão crítica, na intencionalidade pedagógica e na valorização do processo educativo como espaço de transformação e aprendizagem contínua.

**Palavras-chave:** Perfil duplo, Construção do Conhecimento; Investigação-Ação, Reflexão.

## ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, integrated into the study plan for the second year of the Master's Degree in Preschool Education (EPE) and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (1<sup>st</sup> CEB). This document aims to describe and critically analyze the educational action carried out by the master's student in the contexts of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, highlighting the mobilization of scientific, pedagogical and didactic knowledge, considering the normative references guiding teaching practice. The educational intervention described here is based on the premise that pedagogical action must be intentional, meaningful, and child-centered, recognizing them as active agents in the construction of their own knowledge. In this process, the teacher assumes the role of learning mediator, promoting teaching-learning contexts that respect the rhythms, interests, and needs of children, who are active agents in the construction of knowledge. The importance of collaborative work between all stakeholders in the educational process is highlighted, recognizing their contribution to the construction of contextualized, dynamic and integrative educational practices.

The teaching practice described here was developed using action-research methodology, organized around a cyclical process of observation, planning, action, and reflection. This approach allowed for the constant reconfiguration of educational practices, aiming to respond effectively to the specificities of the contexts and children. Thus, the aim was to foster the intern's personal and professional development, fostering the construction of a teaching identity based on a dual profile and anchored in critical reflection, pedagogical intentionality, and the appreciation of the educational process as a space for transformation and continuous learning.

**Keywords:** Dual profile; Knowledge construction; Action research; Reflection.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-	Guião de Comunicação	-----	Página 44
Figura 2-	Espiral Ciclo da IA	-----	Página 46
Figura 3-	Realização do Tetro de Sombras	-----	Página 52
Figura 4-	Registo gráfico da história apresentada no Teatro de Sombras	-----	Página 50
Figura 5-	Registo dos utensílios e ingredientes necessários para a confeção das bolachas	-----	Página 53
Figura 6-	Confeção das bolachas de Halloween	-----	Página 54
Figura 7-	Representação da Lenda de São Martinho	-----	Página 55
Figura 8-	Painel com a criação do cavalo de São Martinho através de dobragens	-----	Página 56
Figura 9-	Dramatização da obra “O Monstro das Cores”	-----	Página 58
Figura 10-	Emocionómetro	-----	Página 59
Figura 11-	Representação do monstro favorito da história “O Monstro das Cores”	-----	Página 60
Figura 12-	Realização do Jogo “As Raposas e os Rabinhos”	-----	Página 62
Figura 13-	Jogo Papa-Bolas	-----	Página 63
Figura 14-	Jogo do Pinheiro de Natal	-----	Página 64
Figura 15-	Jogo Bowling	-----	Página 65
Figura 16-	Jogo Vai e Vem	-----	Página 66
6Figura 17-	Preparação da experiência da germinação das sementes	-----	Página 70
Figura 18-	Resultados da experiência	-----	Página 71

Figura 19-	Catálogo e seriação de sementes	-----	Página 73
Figura 20-	Organização, escrita de texto e avaliação	-----	Página 74
Figura 21-	Fotografias, textos e obras dos alunos	-----	Página 76
Figura 22-	Poemas e telas elaborados pelos alunos	-----	Página 77
Figura 23-	Junção de diferentes ilustrações do livro e textos criados com o teatro Kamishibai	-----	Página 78
Figura 24-	Representação da réplica do Flaming Heart de Joana Vasconcelos	-----	Página 79
Figura 25-	Pinturas realizadas pelos alunos com foco na geometria e nos ângulos	-----	Página 80
Figura 26-	Mural da Família	-----	Página 81
Figura 27-	Dramatização baseada na atividade sobre Toscani e momento musical	-----	Página 82

## LISTA DE SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DGE- Direção-Geral da Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PES- Prática Educativa Supervisionada

PIT- Plano Individual de Trabalho

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

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

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL _____	3
1.1. Conceções de Educação _____	3
1.2. As Diferenças e Semelhanças entre a EPE e o 1.º CEB _____	8
1.3. Perfil Duplo do Docente _____	15
1.4. Relação Escola-família e Professor-aluno _____	19
1.5. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) _____	22
CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE AÇÃO _____	28
2.1. Caraterização da Instituição Cooperante _____	28
2.2. O Ambiente Educativo em Contexto da EPE _____	31
2.3. O Ambiente Educativo em Contexto do 1.º CEB _____	39
2.3.1. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO _____	40
2.4. Metodologia de Investigação _____	44
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS _____	49
3.1. Ações desenvolvidas no Contexto da EPE _____	49
3.2. Ações desenvolvidas no Contexto do 1.º CEB _____	67
METARREFLEXÃO _____	83
BIBLIOGRAFIA _____	86
APÊNDICES _____	95

# INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) e visa refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre os contextos, experiências e aprendizagens realizadas nos domínios da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Partindo de um enquadramento teórico e legal, procura-se contextualizar historicamente a evolução da Educação, analisando as mudanças de paradigmas que marcaram o percurso desde modelos transmissivos até abordagens mais participativas e construtivistas, valorizando o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem.

Em conformidade com o disposto no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), o presente relatório tem como finalidade apresentar, de forma fundamentada, o percurso de natureza formativa e profissional que sustenta a obtenção do grau de mestre com habilitação para a docência em dois ciclos de ensino. Este documento assume uma perspetiva reflexiva, centrada na análise crítica e na contínua construção do saber profissional, procurando evidenciar as aprendizagens e competências desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua prática educativa supervisionada.

Ao longo do relatório, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB será aprofundada através da análise dos documentos normativos que orientam a prática educativa nas duas valências, destacando as metodologias ativas e os princípios pedagógicos subjacentes. De igual modo, será realizada a caracterização dos contextos em que decorreu a PES, com atenção à organização do ambiente educativo e às dinâmicas relacionais estabelecidas entre os diferentes intervenientes. Este trabalho contempla ainda a descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas tendo como base os pressupostos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), abordagem pedagógica adotada nas duas valências e da Aprendizagem Cooperativa (AC). Serão apresentados os projetos que foram implementados nos contextos educativos, destacando-se os processos de construção conjunta do conhecimento, a escuta ativa das crianças e o papel do educador-professor, enquanto mediador.

Apresentar-se-á, ainda, uma metarreflexão onde se sintetizam as aprendizagens significativas alcançadas ao longo do percurso formativo, evidenciando o impacto da PES na construção da identidade profissional da mestranda.

Por último, serão aqui expostas as principais dificuldades enfrentadas, as estratégias

mobilizadas para as colmatar e os contributos teóricos e práticos para o exercício de uma docência consciente, ética e transformadora.

# CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo, far-se-á o enquadramento teórico e legal que orientou e sustentou a prática educativa nas valências de EPE e de 1.º CEB.

Ao longo do capítulo realizar-se-á um paralelismo entre teoria e prática, tendo como base alguns aspetos vividos na prática pedagógica, nos diferentes contextos educativos das valências EPE e 1.º CEB.

Apresentar-se-ão algumas das conceções de educação que foram surgindo ao longo dos anos com enfoque nos paradigmas de pedagogia de Piaget, Vygotsky e Bruner, enquadrados na conceção de educação progressista, em que o aluno é o centro de todo o processo educativo e agente ativo na construção de conhecimento. Realizar-se-á a caracterização do docente de perfil duplo e do papel do educador/professor na construção de conhecimento e desenvolvimento holístico de todas as crianças/alunos e de cada criança/aluno, enquanto agente ativo do processo.

Abordar-se-ão questões como a monodocência, continuidade pedagógica, articulação curricular, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e metodologias ativas e participativas que promovem aprendizagens mais autónomas e significativas e focar-se-ão aspetos importantes da relação escola/família e aluno/professor.

## 1.1. CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO

Ao longo dos tempos, a Educação tem vindo a sofrer sucessivas alterações, por ser um fenómeno social complexo que assume diferentes significados e abordagens, conforme a visão do mundo adotada. As conceções de Educação variam ao longo do tempo e do espaço, refletindo as mudanças na sociedade, na política e nas relações de poder.

Diversos autores contribuíram para a compreensão e desenvolvimento de conceções pedagógicas que se articulam com o conceito mais amplo de educação.

Uma das conceções mais tradicionais de Educação é aquela que a concebe como um processo de transmissão de conhecimento. Neste modelo, o currículo é rígido e previamente estabelecido não tendo em conta os contextos e os interesses dos alunos. O educador é o detentor do saber e o aluno é o recetor passivo desse saber, ou seja, a ênfase é colocada na transmissão de conhecimentos, na formação de comportamentos disciplinados e na

memorização. Com o aparecimento do movimento educacional progressista, no século XIX, a Educação passou a ser vista como um processo mais centrado no desenvolvimento do indivíduo, na formação da personalidade e na construção da autonomia (Dewey, 1897).

A concepção progressista de educação surge como uma crítica à escola tradicional, propondo uma educação mais crítica, participativa e centrada no aluno. Ela está fortemente ligada às ideias de transformação social, democracia e à valorização da experiência do aluno.

Nesta concepção de escola podem incluir-se autores como, John Dewey, Jean Piaget, Bruner e Vygotsky, entre outros.

John Dewey (1859-1952), insere-se, claramente, na concepção progressista de educação. Ele via a escola como um espaço para formar cidadãos críticos, ativos e democráticos, preparados para viver e transformar a sociedade e acreditava que a educação deveria ser um processo ativo, reflexivo e ligado à experiência do aluno.

O filósofo e educador entendeu que a educação não preparava para a vida, ela era a vida e a aprendizagem deveria ser contextualizada, prática e baseada na experiência quotidiana, sendo um processo de formação integral, onde se desenvolvessem capacidades cognitivas e habilidades sociais e morais das crianças.

Para Dewey, a escola não deve ser separada da vida real e o papel do educador é criar ambientes e situações de aprendizagem em que o aluno possa explorar, descobrir e pensar criticamente e não apenas ser o recetor passivo de conhecimentos. O currículo deverá ser centrado no aluno, nos seus interesses, curiosidades e experiências, devendo ser flexível e adaptável.

Jean Piaget (1896–1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, ficou mundialmente conhecido pela sua teoria do desenvolvimento cognitivo, teoria que influenciou profundamente a concepção progressista de escola, especialmente na vertente construtivista.

Segundo o paradigma de Piaget a aprendizagem é um processo ativo de construção interna onde conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação.

Este pedagogo valoriza a interação do meio com a criança na construção de

conhecimento, sendo a partir desta interação que a criança recolhe a informação, a integra e a processa em função da organização interna que possui. Piaget defende que a maneira da criança assimilar e evoluir dá-se através da interação com o meio e o caráter lúdico do meio será facilitador para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. De facto, ao brincar, a criança tem uma maior capacidade de se relacionar com outras crianças e aprende a respeitar as regras que lhe são estabelecidas previamente. A brincadeira com outras crianças permite a construção do seu próprio mundo, o mundo que idealizam e de que gostam. Neste contexto, os próprios brinquedos assumem um papel importante, pois são ferramentas que contribuem para esta construção, por proporcionarem à criança a oportunidade de criar fantasias sobre as suas próprias vivências e experiências (Santos, 2019).

Para Piaget, o aluno é o protagonista da aprendizagem e o construtor ativo do conhecimento, testando hipóteses, explorando, errando e ajustando as suas ideias. Este autor defendia que a aprendizagem era um processo interno e ativo, que aprender envolve ações mentais complexas, tais como, classificar, generalizar, equilibrar e adaptar e não apenas memorizar. Além disso, considerava que cabia ao educador/professor a responsabilidade de criar situações-problema que estimulassem o raciocínio e a indagação, estimulando o aluno na procura de soluções. Segundo Piaget, o objetivo final da educação era formar indivíduos autónomos, capazes de pensar por si mesmos, com base na lógica e na experiência.

Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo russo e um dos pensadores mais influentes da conceção progressista de escola, no âmbito da vertente socioconstrutivista da educação. Defendeu que a aprendizagem não constituía um processo isolado do indivíduo, mas estava profundamente ligada ao contexto social e cultural em que a criança se inseria, valorizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com o autor, "Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário " (Vygotsky, 1984, p. 97).

Segundo este autor, a ZDP refere-se ao que o aluno é capaz de realizar autonomamente e com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes (Coll et al., 2001).

Após aplicar testes de inteligência a crianças, Vygotsky observou que apresentavam o mesmo quociente intelectual, uma vez que conseguiam resolver autonomamente os mesmos problemas. Contudo, ao propor-lhes tarefas mais complexas, que ultrapassavam as suas

capacidades de resolução independente, constatou uma diferença significativa: uma das crianças, com a ajuda de um adulto, conseguiu resolver problemas que revelavam uma idade mental superior à da outra, que, mesmo com o mesmo apoio, não foi capaz de os solucionar.

A identificação de um segundo nível de desenvolvimento, conduziu à formulação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, resultante da percepção de que crianças com níveis de desenvolvimento real semelhantes apresentaram diferenças na capacidade de resolução de problemas.

Concluiu que, embora as crianças aparentassem um nível semelhante de desenvolvimento, diferiram significativamente nas possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento. Essa diferença entre o que resolveram de forma independente e o que conseguiram resolver com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente foi designada por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal. (1978, p. 86)

Conforme indicou Wertsch (1988), a Zona de Desenvolvimento Proximal representou a área dinâmica que permitiu a passagem do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, uma vez que, segundo Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social partilhada.

Bruner (1915–2016), psicólogo e educador norte-americano inserido na concepção progressista de escola, especificamente numa abordagem construtivista e espiralada da aprendizagem, combinou elementos das ideias de Piaget e Vygotsky, valorizando tanto a atividade mental do aluno quanto o papel da cultura e da linguagem. (Bruner, 1996)

Bruner (1960) defendia que a aprendizagem se baseia na participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo através da descoberta do mundo que a rodeia e da relação que estabelece com esse mundo. O autor desenvolveu uma teoria construtivista da aprendizagem centrada no estudo dos processos de representação da realidade, identificando três modos pelos quais o ser humano representa o mundo e aprende: o modo ativo, o modo icónico e o modo simbólico (Borba & Goi, 2021).

O modo ativo ocorre, predominantemente, entre os 0 e os 3 anos de idade, sendo caracterizado pela ação e pela manipulação direta dos objetos. Trata-se da primeira forma de representação do mundo, associada à fase sensório-motora descrita por Piaget, em que a criança aprende através da exploração e da experiência concreta.

O modo icónico manifesta-se entre os 3 e os 9 anos, correspondendo, em termos etários,

à fase de frequência da EPE e do 1.º CEB. Nesta etapa, a criança adquire a capacidade de representar o mundo por meio de imagens, esquemas espaciais e formas de organização perceptiva, passando gradualmente do concreto para o abstrato.

Por fim, o modo simbólico corresponde à representação do mundo através de símbolos, como palavras e linguagem, que não mantêm uma relação direta com os objetos ou eventos representados. Este é o nível mais complexo e abstrato de representação, permitindo o pensamento conceptual e a formulação de ideias.

Bruner defendia que a educação deve despertar a curiosidade e o pensamento ativo do aluno, proporcionando experiências que o ajudem a construir o conhecimento gradualmente, com base no que já aprendeu. Propôs um modelo de ensino em que os mesmos conteúdos são revisitados ao longo do tempo, com maior profundidade e complexidade conforme o aluno amadurece cognitivamente, o que permite estabelecer conexões mais sólidas entre os conceitos.

Também Paulo Freire (1921-1997) foi um dos grandes expoentes da concepção progressista libertadora de escola. A sua proposta educacional tem forte caráter crítico, humanista e transformador. Ele vê a educação como um instrumento para a libertação das consciências e a transformação social. Defende uma concepção de Educação como Emancipação e Transformação Social, uma concepção mais crítica e emancipatória da educação, que ganhou força no século XX. Esta concepção defendia que a Educação devia ser um meio de transformação social, dotando os indivíduos de uma consciência crítica sobre a realidade, atuando sobre ela e transformando-a. Freire propunha uma Educação em que o educador e o educando fossem coautores do processo de ensino/aprendizagem (Freire, 1965).

Nos últimos anos, especialmente a partir das décadas de 80 e 90, a Educação, numa perspectiva construtivista, tem sido encarada, cada vez mais, na ótica da inclusão e da valorização da diversidade, tentando garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, culturais, cognitivas ou físicas, tenham acesso ao processo educacional de forma igualitária. (Unesco, 1994)

Atualmente, e embora se tenham verificado alterações significativas, devido à investigação em educação, a Educação continua a alicerçar-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 (Lei n.º 46/86, 1986). Este documento, refere que o “sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos

livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 3068). Enfatiza, ainda que a “Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (p. 3068).

No entender de Andy Hargreaves, a Educação, para além da aprendizagem cognitiva, diz também respeito ao desenvolvimento de capacidades sociais e interpessoais tais como a perceção dos direitos e das responsabilidades, a construção da confiança, da identidade e a formação para a cidadania que constituem “o alicerce da prosperidade e da democracia: desenvolvê-lo constitui uma prioridade educativa” (Hargreaves, 2003, p. 212). Na opinião deste autor, “ensinar é um trabalho cada vez mais complexo: para o desempenhar bem, são necessários padrões de prática profissional extremamente elevados. O ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias” (Hargreaves, 2003, p. 213).

Na perspetiva de Leite “Educar para viver num mundo multicultural tem de ser cada vez mais um dos propósitos de todos os níveis de formação (...)” considerando que esta formação deve existir desde sempre. Salienta também a importância da diversidade, que para além de constituir um direito de todos, é enriquecedora quando criadas interações positivas entre as diferenças existentes (Leite, 2003, p. 97).

## 1.2. AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A EPE E O 1.º CEB

“Se a Educação Pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização básica orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão.”

(Alarcão, 2008, p. 205)

A EPE e o 1.º CEB constituem duas etapas fundamentais no percurso educativo das crianças em Portugal e, apesar de apresentarem diferenças estruturais, organizativas e curriculares, partilham princípios orientadores centrados no desenvolvimento global da criança

e na promoção de aprendizagens significativas.

No que se refere à EPE, com a Lei n.º 5/97 (1997), Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estabeleceram-se os objetivos deste nível de educação, destacando-se o valor da relação entre os jardins de infância e as famílias ao reconhecer o papel destas na Educação das crianças.

Dispõe a referida Lei que a EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

Dispõe ainda, que este nível de educação se destina a crianças dos 3 anos até ao ingresso no 1.º CEB e é de frequência facultativa e gratuita, cabendo ao Estado promover a universalização da oferta, o que tem vindo a acontecer nos últimos anos, assumindo este nível de educação um papel cada vez mais importante nas políticas educativas, sociais e económicas.

De acordo com o artigo 10.º da Lei acima referida, a EPE deve

“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e

encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 671).

Este documento atribui ao educador de infância a responsabilidade de estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais e promovendo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, reforçando a necessidade de colocar a criança no centro da abordagem pedagógica, valorizando a sua individualidade, promovendo experiências educativas diversificadas, fundamentais para o seu crescimento pessoal e social.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador da EPE, assentam na definição da Lei n.º 5/97 (1997) de que este nível de Educação é a primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida, baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos e atribuem a responsabilidade ao educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento, de construir e gerir o currículo. Aponta ainda este documento, que o currículo a construir terá como base Áreas de Conteúdo, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, que incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários. A Área de Expressão e Comunicação comporta diferentes domínios, tais como o Domínio da Educação Física que promove o desenvolvimento de capacidades motoras das crianças e a tomada de consciência do seu corpo na relação com os outros e com diversos espaços e materiais; o Domínio da Educação Artística que visa possibilitar à criança a utilização de diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo, utilizando as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo o desenvolvimento da linguagem oral fundamental na EPE, como instrumento de expressão e comunicação e o Domínio da Matemática, de fulcral importância na estruturação do pensamento. A Área do Conhecimento do Mundo promove a sensibilização às diversas

ciências, e deve ser abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, permitindo à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. (Lopes da Silva et al., 2016)

Ainda segundo as OCEPE, o desenvolvimento da criança deve ser processado como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto e as aprendizagens assumem uma configuração holística. A articulação entre as áreas de desenvolvimento e a aprendizagem deve assentar no reconhecimento de que o brincar é uma atividade natural. (Lopes da Silva et al., 2016)

No que diz respeito ao 1.º CEB, a LBSE, Lei n.º 46/86 (1986), refere que o mesmo é um dos três ciclos em que se organiza o ensino básico, sendo universal, obrigatório e gratuito. Dispõe ainda a referida Lei, que ingressam no 1.º CEB as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro, podendo ingressar ainda crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, quando este ingresso seja requerido pelo encarregado de educação. Neste nível de ensino, o “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (artigo 8.º, Secção II, Subsecção I).

De acordo com o disposto, neste nível de ensino o professor titular trabalharia em regime de monodocência, no entanto, o Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014) veio determinar a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, lecionada por um docente com habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º CEB. Nos dois anos finais deste ciclo, o currículo é desenvolvido pelo professor titular de turma, pelo professor de Inglês e por outros docentes em regime de coadjuvação, embora ainda se considere que as atividades no 1.º CEB se desenvolvem em regime de monodocência.

Na opinião de Silva (2005, p. 4), o regime de monodocência atribui ao docente “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral”.

Quanto aos objetivos do 1.º CEB, determina a LBSE, que os objetivos específicos de cada ciclo “integram-se nos objetivos gerais do ensino básico” (artigo 8.º, n.º 3) e que para 1.º CEB se fixam no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da Leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Art. 8.º, n.º 3, alínea a).

Ao longo dos anos, os currículos, as matrizes curriculares e os documentos e projetos

operacionalizadores dos currículos foram sofrendo alterações.

Atualmente e segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, (2018) o governo “assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018)

Embora este propósito já esteja vertido na LBSE, os dados disponíveis mostram, como refere o mesmo documento, que os objetivos traçados para a Educação “não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Refere ainda o mesmo Decreto-Lei que, tendo em conta os “novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” é necessário “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018)

Da reflexão sobre a problemática supramencionada, e após um amplo debate, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. O PASEO elenca os princípios que o orientam, justificam e dão sentido, sendo eles: **a base humanista**, que preconiza que a escola habilite os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar; **o saber**, que deverá estar no centro do processo educativo, sendo responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permita compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto; **a aprendizagem**, sendo as aprendizagens essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida; **a inclusão**, garantindo que a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia, tendo todos os alunos direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos; **a coerência e**

**flexibilidade**, que pretende garantir que através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo seja possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas; **a adaptabilidade e ousadia**, pois educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções; **a sustentabilidade**, contribuindo a escola para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade e estabilidade, uma vez que educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência (PASEO, 2017).

Emergem, assim, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018) os ideais que remetem para uma escola inclusiva, para a promoção de aprendizagens significativas, para a gestão integrada do conhecimento numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar e para a flexibilidade curricular. Torna-se fundamental equacionar o currículo como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente, visando o alcance das competências previstas no PASEO, por todos os alunos, pressupondo-se uma “gestão do currículo flexível e diferenciada, partindo da reflexão e tomadas de decisão por parte dos docentes e escolas quanto ao modo de atuar no seu terreno” (Roldão, 2006, p. 42).

Desta forma, é dada a oportunidade ao docente de gerir o currículo, adequando-o à diversidade de contextos com que se depara e à promoção de um ensino de melhor qualidade para todos os seus alunos, devendo este “organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (Leite, 1998, p. 25).

Pretende-se garantir uma Educação inclusiva que, como preconiza o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estabelece o regime jurídico da Educação inclusiva, permita “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (artigo 1.º).

O supracitado Decreto-Lei estabelece ainda, os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade, identificando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do

seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de Educação e formação. Segundo este normativo, existem três medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente as medidas universais, as seletivas e as adicionais, que têm como finalidade a “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (artigo 6.º).

Em 2018, foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 (2018) as Aprendizagens Essenciais (AE), que são um documento de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO.

Ainda em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018 o qual,

“estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 1.º).

De acordo com o artigo 13.º do mesmo Decreto-Lei, a matriz curricular-base do 1.º CEB

“inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver”

e, de acordo com o Anexo I do referido Decreto-Lei, compreende as seguintes componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Oferta Complementar, Apoio ao Estudo e Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade, desenvolvendo-se estas componentes de forma articulada.

A avaliação no 1.º CEB rege-se, atualmente, pela Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto

com as alterações efetuadas pela Portaria n.º 29/2025. De acordo com estes normativos, a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as AE e competências inscritas no PASEO. Esta assume carácter contínuo e sistemático e fornece, aos intervenientes no processo educativo, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

Neste nível de ensino, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, devendo privilegiar a “regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas” (Portaria n.º 223-A/2018, artigo 21.º, n.º 2, alínea a).

Para além da modalidade formativa da avaliação, no 1.º CEB a avaliação reveste-se de carácter sumativo, ou seja, “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” e “traduz a necessidade de, no final de cada período letivo, informar os alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens” (Portaria n.º 223- A/2018, artigo 22.º, n.º 1). Esta modalidade de avaliação permite a tomada de decisão sobre a transição ou não transição no final de cada ano não terminal de ciclo e a aprovação ou não aprovação no final de cada ciclo, conforme artigo 31.º da Portaria anteriormente referida.

Pelo exposto, é relevante referir que os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB assentam numa conceção de educação progressista e nos paradigmas pedagógicos de Vygotsky, Piaget e Bruner, entre outros, paradigmas que concebem o aluno como agente participativo e ativo na construção do saber e o educador como mediador, facilitador e promotor de experiências educativas diversas e intencionais.

### 1.3. Perfil Duplo do Docente

A figura do docente com perfil duplo, Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, constitui uma mais-valia significativa no contexto educativo contemporâneo, sobretudo pela sua capacidade de promover a continuidade pedagógica, a coerência curricular e uma abordagem holística no desenvolvimento da criança. Esta dupla habilitação permite ao profissional transitar com conhecimento e intencionalidade pedagógica entre dois níveis educativos que, apesar das suas especificidades, partilham objetivos estruturantes no processo de formação da criança.

Uma das principais semelhanças entre os dois perfis reside na centralidade da criança enquanto sujeito ativo da aprendizagem. Tanto na EPE como no 1.º CEB, o foco está no desenvolvimento global da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional, social e motora.

Na perspectiva da mestrandia, o docente com perfil duplo possui uma visão integrada desse desenvolvimento, sendo capaz de articular estratégias pedagógicas adequadas a diferentes fases da infância, respeitando os ritmos individuais e valorizando os contextos de aprendizagem significativos. Além disso, ambos os níveis educativos assentam na importância da relação pedagógica, da observação e da avaliação formativa como instrumentos fundamentais para orientar a ação educativa. O profissional com formação nas duas valências dispõe de um leque alargado de instrumentos e metodologias, podendo mobilizá-los de forma flexível e diferenciada, consoante as necessidades e características do grupo/turma. Este repertório metodológico diversificado constitui uma vantagem clara no acompanhamento de trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem mais personalizadas e inclusivas.

No que respeita às vantagens específicas do perfil duplo, destaca-se a capacidade de assegurar uma transição mais suave entre a EPE e o 1.º CEB. Compreendendo as lógicas de funcionamento e os referenciais curriculares de ambos os níveis, o docente pode estabelecer pontes pedagógicas consistentes, reduzindo rupturas e promovendo uma adaptação mais positiva por parte das crianças. Esta continuidade traduz-se num maior sentimento de segurança e pertença, fatores fundamentais para a aprendizagem e bem-estar.

Para além disso, o perfil duplo do docente potencia uma abordagem mais articulada do currículo, rompendo com visões fragmentadas do conhecimento. A experiência na EPE permite valorizar o jogo, a experimentação e a expressão como formas legítimas de aprendizagem, que podem ser integradas com proveito no 1.º CEB, tornando as práticas mais motivadoras e centradas no interesse da criança.

Por fim, importa salientar a vantagem institucional e organizacional que o docente com perfil duplo representa para as escolas e agrupamentos. A sua polivalência permite uma maior flexibilidade na constituição de equipas pedagógicas, favorece o trabalho colaborativo entre ciclos e contribui para a construção de projetos educativos mais coesos e contextualizados.

Em suma, o docente com perfil duplo não conjuga apenas saberes distintos, mas integra-os numa prática pedagógica reflexiva, coerente e centrada na criança. As similitudes entre os dois

níveis de ensino são, neste perfil, transformadas em oportunidades para uma educação mais fluida, contínua e significativa, respondendo com qualidade aos desafios da educação contemporânea.

Apesar do exposto sobre o perfil duplo do docente da EPE e do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor do 1.º ciclo, apresentando as especificidades do perfil de desempenho de cada um. Dispõe este normativo que na “Educação Pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” é de fulcral importância e deverá ser um mediador, facilitador e promotor de experiências significativas.” (Anexo n.º 1, II, n.º 1)

Para Oliveira-Formosinho (2002), o educador tem um papel alargado e até mesmo com indefinição de fronteiras, necessitando de um saber fazer que reconheça a vulnerabilidade social das crianças e, ao mesmo tempo “reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação (p. 46).

Resumidamente, e de acordo com a autora, ser educador de infância requer integração de saberes, integração de funções e, interações e interfaces (Oliveira- Formosinho, 2002, p. 49).

Por tudo o que foi dito anteriormente, é essencial que na EPE “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na Educação Pré-Escolar as crianças aprendam a aprender” (OCEPE, 1997, p. 17) e é também nosso entender que esta aprendizagem terá de extravasar a sala de atividade e até mesmo os portões da escola.

É através das iniciativas tomadas pelas crianças e das propostas feitas pelo educador que se estabelecem relações criança/educador, proporcionando conquistas, descobertas, desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Desta forma, o educador propõe atividades que tenham em conta as iniciativas, gostos e interesses das crianças estando a promover as condições necessárias para que a criança tenha sucesso e aprenda a aprender.

Na opinião de Marta e Lopes (2014) o educador deve ser detentor de qualificações e saberes pessoais, culturais e sociais, mas deve, para além disso, ter um conhecimento do desenvolvimento infantil, sendo fundamental que demonstre valores de respeito e atenção às

crianças, seus interesses e necessidades. Deve ainda adotar uma "articulação crítica e dinâmica entre a teoria e a prática" (Caeiro & Correia, 2021, p. 45), proporcionando momentos e espaços que sejam efetivas oportunidades educativas, cujo objetivo será orientar as crianças na descoberta e construção do conhecimento, colocando a ênfase no processo de aprendizagem, e não nos resultados dessa aprendizagem.

No processo educativo, o educador deve ser "parceiro e não protagonista" (Bernardo & Ramos, 2022, p. 22), deve confiar nas capacidades das crianças e dar significado às suas brincadeiras.

De acordo com Rocha (2015), no ato de brincar, a criança explora e interage com o meio que a rodeia, procurando respostas às suas necessidades, adaptando e transformando os seus conhecimentos prévios, o que favorece o seu progresso e crescimento nas aprendizagens.

Sarmiento et al. (2017), sublinham que, durante a atividade lúdica, as crianças desenvolvem competências essenciais relacionadas com o "saber-ser" e o "saber-fazer", reforçando o valor formativo do brincar.

Para além de conceber e gerir o currículo, o educador deve observar, registar e documentar as ações, planificar, refletir e avaliar, de forma a poder fazer as melhores escolhas pedagógicas e promover aprendizagens significativas. Neste processo, a avaliação revela-se de fulcral importância, que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, (2001), deve ser um processo contínuo, com vista à melhoria da prática educativa e ao acompanhamento do progresso das crianças.

O mesmo Decreto-Lei consagra que 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" (Anexo n.º 2, II, n.º 1).

No âmbito do seu desempenho, o professor 1.º CEB coopera na construção e avaliação dos documentos orientadores da atividade da escola, nomeadamente do Projeto Educativo e do Plano Anual e Plurianual de Atividades. Além disso, concebe e gere, em colaboração com a equipa educativa, o projeto curricular da sua turma, desenvolvendo as aprendizagens, mobilizando saberes científicos relativos às diferentes componentes do currículo, tendo em conta a individualidade das crianças e dos contextos e organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino. Esta organização e avaliação deve assentar na análise de cada situação concreta, sem perder de

vista a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada criança.

O professor deve ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e promover situações de aprendizagem que articulem as aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e com as do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Para além disso, é fundamental que fomente a aquisição de métodos de estudo e de trabalho, nomeadamente no âmbito da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, incentivando o uso das tecnologias da informação e da comunicação e promovendo a autonomia dos alunos.

No que se refere à avaliação, esta deve articular-se com o processo de ensino, de modo a garantir uma monitorização contínua das aprendizagens. Assim, torna-se essencial desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem (Fernandes, 2021).

É ainda função do professor/educador desenvolver o interesse e o respeito por outros povos e culturas, fomentando a iniciação à aprendizagem de outras línguas e promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a colaboração e respeito, pautando a sua atuação por princípios éticos que contribuam para uma relação harmoniosa e saudável com crianças e adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, promovendo um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens, conforme disposições do n.º 2 do Anexo anteriormente referido.

#### 1.4. Relação Escola-família e Professor-aluno

“A comunicação positiva entre famílias e aqueles que são chamados a complementar a educação na escola é crucial.”

(Mata & Pedro, 2021, p. 5)

As referidas autoras sublinham que os “pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Por isso, promover o desenvolvimento e o sucesso de todas as crianças e alunos exige

uma concertação de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais, de forma a atingir-se uma educação integrada de qualidade. É, portanto, “imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Lemos, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 10).

A promoção das relações entre a escola e a família traz benefícios significativos para todos os envolvidos no processo educativo, essencialmente para as crianças, uma vez que a família é o seu contexto relacional mais próximo, desempenhando um papel fundamental de suporte aos desafios que se prendem com as relações com os educadores/professores, com as tarefas e com os colegas e amigos.

As relações que se estabelecem entre a família e os educadores/professores revestem-se de fulcral importância, importando que estas assentem numa relação de confiança mútua, pois, como refere Mata & Pedro, 2021, citado por Deslandes, (2001) a “construção de parcerias efetivas e que permitam envolver todos os pais supõe, assim, o estabelecimento de relações de confiança mútua de objetivos comuns e de modos de comunicação bidirecional” (p. 16). Estas relações devem assentar também na disponibilidade de ambas as partes efetuarem parcerias que possam trazer mais valor ao processo educativo. São de extrema importância, pois possibilitam a ambas as partes um maior e melhor conhecimento da criança/aluno.

Com o estabelecimento de relações e parcerias, a família tem um maior envolvimento nas atividades e um maior conhecimento da “vida da escola”, desenvolvendo, desta forma, um conhecimento mais real do processo educativo e das rotinas escolares, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão mais positiva sobre a escola. Esta proximidade gera impactos diretos no bem-estar e no desenvolvimento das crianças/alunos, favorecendo o aumento da confiança, da autoestima e do compromisso social e comunitário.

Uma família, parceira da escola, potencia a melhoria das atitudes dos alunos em relação à escola, o desenvolvimento de competências sociais, a redução de comportamentos desajustados e a criação de ambientes promotores de aprendizagens significativas e desenvolvimento social e pessoal.

A relação escola-família assume-se, desta forma, como um fator determinante para o sucesso escolar. Do ponto de vista institucional, cabe à escola assumir a iniciativa na construção

dessa relação. Para tal, deverá adotar práticas pedagógicas centradas no aluno e “trazer” a família para a escola, valorizando os seus saberes e competências (Picanço, 2012). Na perspectiva da mestranda, “trazer” a família para a escola passa por ouvi-la na tomada de decisões e incluí-la na elaboração/operacionalização do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e demais projetos da escola, podendo alguns serem da iniciativa das famílias.

A participação da família no contexto escolar, em atividades com a turma e em interação com os colegas dos seus filhos, apresenta-se como uma valiosa oportunidade de criação de laços e de valorização de cada aluno no seio do grupo/turma (Picanço, 2012).

Na PES, a mestranda verificou que, quer no grupo da EPE, quer na turma do 1.º CEB, existia uma forte relação escola/família.

No que se refere à relação professor-aluno, os “investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (Lopes & Silva, 2011, p. 63).

Esta relação é identificada como um dos fatores fulcrais para o êxito escolar e para o desenvolvimento integral dos alunos. É em grande medida, da interação professor/aluno que decorre o grau de interesse com que os alunos encaram as atividades propostas no contexto educativo. Esta relação baseia-se no respeito mútuo, na empatia, na confiança, no reconhecimento da individualidade e na comunicação permanente (Granja, 2015).

O professor quando estabelece uma relação próxima e significativa com os alunos, gera um clima de segurança e afetividade psicológica que é crucial para que o aluno se sinta acolhido, respeitado e motivado e possa desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de forma harmoniosa. Ele deverá também criar na criança/aluno um sentimento de pertença, pelo que deverá estar disponível, acessível e atento às suas necessidades individuais. Deve ser capaz de escutar, demonstrando sensibilidade. Contudo, é necessário a existência de limites, coerência nas atitudes e imposição de autoridade positiva e equilibrada (Lopes & Pedruzzi, 2021).

A autoridade, deve ser composta de justiça, empatia e firmeza, o que contribui para a construção de um ambiente organizado, previsível e propício ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da autorregulação por parte das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O professor deve ser o orientador o que, implica responsabilidade de orientar, regular comportamentos e estabelecer normas de convivência baseadas no respeito e na cooperação.

Importa ainda referir que a qualidade da relação entre professor e aluno influencia

diretamente vários indicadores educativos. Estudos mostram que relações positivas entre docentes e estudantes estão associadas a melhores resultados escolares, maior persistência nas tarefas, redução de comportamentos disruptivos, melhoria da autoestima e maior desenvolvimento de competências como a empatia, a resiliência, a comunicação e a cooperação. Estas competências, por sua vez, são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, participativos e socialmente responsáveis (Vicente, 2018).

A relação professor-aluno, quando bem construída, torna-se um alicerce fundamental para o sucesso educativo, para o bem-estar dos estudantes e para a consolidação de uma escola que, para além de ensinar, acolhe, escuta, orienta e transforma.

Na realidade descrita e observada, o educador/professor era um mediador/orientador e facilitador do processo e as relações entre ele e as crianças/alunos fundamentavam-se no respeito mútuo e confiança. Tanto a educadora como a professora motivavam os alunos, incentivavam o pensamento crítico, fomentavam o diálogo aberto e a escuta ativa, criando um ambiente acolhedor e um espaço seguro para a aprendizagem, o que fazia com que os alunos se sentissem confiantes, autónomos e recetivos (Palmeirão & Alves, 2016).

## 1.5. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM)

Na PES o trabalho desenvolvido, quer pela educadora no contexto da EPE, quer pela professora, no contexto do 1.º CEB, coadunava-se com os pressupostos em que assenta o Modelo Pedagógico do MEM.

O modelo do MEM teve origem numa “concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet” (Folque, 1999, p. 5), tendo de seguida integrado “as perspectivas socio-constructivistas de Vigotsky e Brunner (Niza, 1996 citado por Folque, 1999, p. 5).

Segundo Nóvoa, o MEM, é um modelo pedagógico onde existe uma maior preocupação e promoção de um clima de expressão livre, onde as partilhas das crianças são tidas em consideração e valorizadas (1992, p. 104).

O MEM assenta num modelo pedagógico que promove a expressão livre, a participação ativa e a valorização das produções das crianças, através de um clima cooperativo e democrático

(Niza, 1996; Nóvoa, 1992).

Para Folque este movimento possui três finalidades: Iniciação às práticas democráticas; Reinstauração dos valores e das significações sociais; Reconstrução cooperada da cultura e os seus princípios assentam na democracia, na cooperação, na diferenciação pedagógica, na autorregulação da aprendizagem e na avaliação formativa (Niza, 1991 citado por Folque, 1999, p. 5). A democracia traduz-se na gestão partilhada da vida da turma e na valorização da participação dos alunos em decisões que lhes dizem respeito. A cooperação orienta o trabalho coletivo, promovendo a ajuda mútua e o respeito mútuo. A diferenciação pedagógica reconhece os diferentes ritmos, estilos e interesses dos alunos, propondo estratégias diversificadas e personalizadas.

O MEM propõe uma escola centrada no aluno, na cooperação e na construção do conhecimento através da ação, da reflexão e da participação democrática e uma organização heterogénea dos grupos, ou seja, que crianças de várias idades possam ser integradas num grupo com o intuito de “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que enriquece o processo educativo” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 124). Esta diversidade é vista como enriquecedora a nível cultural do grupo, visto que as crianças mais velhas ou mais capazes assumem a responsabilidade de incluir e apoiar a participação dos mais novos ou dos que possuem maior dificuldade.

Para Folque, este

“modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade” (Folque, 1999, p. 5).

A “vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6).

No contexto do MEM, no que se refere à organização da sala, de acordo com Folque, esta “é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (1999, p. 8). Para a sua organização são considerados dois vetores: o espaço e o tempo. A

disposição da sala de aula foge ao tradicional modelo frontal e hierarquizado. O espaço é organizado de forma flexível, com mesas dispostas em pequenos grupos ou em círculo, promovendo a interação entre os alunos e favorecendo a Aprendizagem Cooperativa.

Os materiais estão dispostos de forma acessível, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia na escolha e utilização dos recursos. Esta organização espacial reflete a valorização do ambiente, apoiando a atividade e a responsabilização dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

No que se refere ao currículo, Folque faz saber que o MEM “propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve”, afirmando que “o papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (1999, p. 6).

Torna-se relevante referir que o MEM salienta a importância de rotinas “flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (Folque, 2018, p. 59).

Para Torrão (2015, p. 45), um aspeto importante é o modo como as rotinas estão estruturadas dado que “as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante”.

Neste modelo pedagógico, o grupo utiliza um conjunto de instrumentos que orientam e regulam a dinâmica da sala de aula, promovendo uma organização de carácter democrático e possibilitando que as crianças integrem as suas próprias experiências na vida do grupo (Folque, 1999). Os instrumentos de pilotagem incluem plano semanal, plano de atividade, fichas de planificação individual, cadernos de autorregulação, diários de grupo/turma, quadros de tarefas, mapas de assiduidade/presenças, mapas de tempo, textos para melhorar, comunicações, portfólios e correios de turma. Estes instrumentos têm como objetivo estruturar o trabalho dos alunos e facilitar a gestão da sala de aula de forma participativa e a utilização, por todo o grupo, destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação (Folque, 1999).

O plano individual permite que “cada um trabalhe segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no

currículo” (Santana, 2006, p. 20) enquanto que o diário de turma “permite gerir e regular conflitos, aferir processos, valorizar percursos, corrigir aspectos menos conseguidos, enfim, ir reinstituindo o dispositivo de organização por participação directa de todos os elementos envolvidos” (Santana, 2006, p. 21).

A autorregulação da aprendizagem é incentivada através de práticas que estimulam a autonomia e a reflexão metacognitiva e a avaliação é concebida como um processo contínuo, formativo e participativo, centrado no progresso e no desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Folque, os professores das turmas MEM têm um “papel activo.”, sendo “agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática.”, cabendo-lhes “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11).

A atuação do professor no MEM caracteriza-se pelo papel de mediador, orientador e investigador da prática pedagógica. O professor cria condições para a aprendizagem significativa, escutando os alunos, propondo desafios e promovendo a autorregulação. O docente incentiva a construção do conhecimento através da experiência, da partilha e da reflexão crítica. A sua ação está também pautada por uma postura ética, democrática e de coaprendizagem, reconhecendo o saber dos alunos e valorizando o diálogo como elemento estruturante da relação pedagógica.

No decorrer das PES, na valência do 1.º CEB, para além das atividades serem desenvolvidas tendo por base os pressupostos do MEM, em que a vida do grupo se organizava de forma democrática, privilegiando-se a comunicação, a negociação e a cooperação, desenvolveram-se atividades do Projeto Coopera cujos objetivos encontram suporte teórico e científico na metodologia ativa da Aprendizagem Cooperativa (AC). A otimização da intervenção pedagógica deste projeto permite “melhorar o clima da sala de aula, as habilidades sociais, a crença de autoeficácia, a motivação e o rendimento escolar dos alunos” (Silva et al., 2018).

Esta metodologia educativa inovadora opõe-se à Aprendizagem Competitiva e à Aprendizagem Individualista.

Segundo Slavin (1999), a Aprendizagem Cooperativa constitui um conjunto sistematizado de estratégias pedagógicas onde os alunos são organizados em pequenos grupos de trabalho, com o objetivo de promover a colaboração recíproca, o debate reflexivo entre eles e cooperam na construção do conhecimento e na resolução de problemas (Slavin, 1999, citado por Moreira, 2011).

De acordo com Fontes e Freixo (2004), a Aprendizagem Cooperativa inicia-se com a partilha de saberes e experiências entre os integrantes do grupo cooperativo, estendendo-se posteriormente à totalidade da turma. Este procedimento visa atenuar a ênfase competitiva atualmente promovida pelo sistema escolar, que tem vindo a contribuir para o enfraquecimento dos valores sociais coletivos e da coesão comunitária no contexto educativo (Fontes & Freixo, 2004, citado por Moreira, 2011).

A Aprendizagem Cooperativa, para Johnson e Johnson (1999a), apresenta-se como uma abordagem pedagógica na qual os alunos estabelecem relações de colaboração estruturadas, com o objetivo de alcançar objetivos comuns. Além disso, desenvolvem o seu processo de aprendizagem e contribuem para o progresso coletivo do grupo. Estes autores concetualizam este modelo de ensino como uma prática que transcende a simples aplicação de técnicas de ensino, considerando-o, antes, como uma reconfiguração estrutural profunda do ambiente escolar, capaz de influenciar de forma ampla todos os aspetos organizativos e dinâmicos da sala de aula (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, citado por Moreira, 2011).

Na perspetiva de Johnson e Johnson a Aprendizagem Cooperativa informal consiste na organização de situações em que os alunos colaboram entre si com vista à concretização de um objetivo comum de aprendizagem, trabalhando em grupos temporários, cuja duração pode variar entre alguns minutos e uma aula completa. Estes momentos de interação devem ser breves permitindo que os alunos processem cognitivamente os conteúdos abordados, favorecendo a compreensão e a retenção do conhecimento. Por sua vez, os grupos de base cooperativa correspondem a estruturas de Aprendizagem Cooperativa de caráter mais permanente, compostas por membros fixos que se apoiam mutuamente, oferecendo motivação e apoio para promover o progresso escolar de todos. Estes grupos visam também a responsabilização individual e coletiva no esforço de aprendizagem. Por outro plano, a Aprendizagem Cooperativa formal caracteriza-se pela realização de atividades em que os alunos trabalham colaborativamente ao longo de um período que pode variar entre uma aula e várias semanas, com o propósito de alcançar objetivos de aprendizagem comuns e de concluir, de forma conjunta, tarefas ou projetos específicos.

Neste modelo, o professor desempenha um papel fundamental na estruturação e orientação do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, deve o mesmo tomar um conjunto de decisões que lhe permitam planificar e organizar adequadamente a aula, definindo os

objetivos, a composição dos grupos e as estratégias de trabalho cooperativo a adotar. Em seguida, cabe-lhe explicar aos alunos, de forma clara e concisa, as tarefas a realizar, bem como o princípio da interdependência positiva, que sustenta o sucesso coletivo através da contribuição individual de cada elemento do grupo. Durante a realização das atividades, o docente deve monitorizar a interação entre os alunos, intervindo sempre que necessário para prestar apoio, quer no desenvolvimento das tarefas, quer na promoção de um trabalho em equipa eficaz.

A Aprendizagem Cooperativa constitui o oposto da aprendizagem competitiva, a qual se caracteriza pela promoção de rivalidades entre os alunos, desencorajando a partilha e favorecendo a hierarquização dos desempenhos, através da distinção entre os “melhores” e os “piores” elementos da turma. Este modelo tende a rotular as crianças conotando-os a certo tipo de comportamento, fomentando um ambiente de confronto e comparação constante.

A Aprendizagem Cooperativa também se diferencia da aprendizagem individualista, que estimula o isolamento e o individualismo, manifestando-se quando o aluno trabalha de forma autónoma, centrando-se exclusivamente nas suas próprias metas, no seu desempenho e no sucesso pessoal. Neste contexto, a ausência de interação e de partilha de saberes com os colegas conduz a um processo de aprendizagem solitário, no qual o estudante progride ao seu próprio ritmo, alheio às dinâmicas coletivas do grupo (Moreira, 2011).

## CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE AÇÃO

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a instituição educativa cooperante, conferindo particular atenção à sua organização interna e ao contexto sociocultural em que se encontra inserida. Tal enfoque justifica-se pelo reconhecimento, conforme explicitado por Lopes da Silva et al. (2016), de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de interação com o meio, no qual o indivíduo é simultaneamente influenciado pelas circunstâncias envolventes e agente de transformação das mesmas (p. 21).

Neste sentido, procede-se à caracterização do ambiente educativo onde se desenvolveu a PES, salientando as dinâmicas pedagógicas inerentes aos contextos da EPE e do 1.º CEB. Serão igualmente analisadas as aproximações e distinções entre estes dois níveis educativos.

Por fim, será apresentada a abordagem metodológica que sustentou o processo investigativo subjacente à PES, explicitando os referenciais teóricos e os procedimentos adotados.

### 2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

“Toda a organização age em interação com o meio-ambiente em que atua. O meio determina as condições de vida das organizações, por via legislativa, económica, sociocultural, política e tecnológica.”

(Projeto Educativo, 2022-2025, p. 17)

A PES teve lugar num Agrupamento de Escolas pertencente à área metropolitana do Porto. O Agrupamento de Escolas era constituído por uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos, uma Escola Básica do 1.º ciclo, duas Escolas Básicas do 1.º ciclo com jardim de infância e um jardim de infância.

A unidade orgânica onde se desenvolveu a PES era um edifício construído de raiz, constituído por três pisos, albergando vinte e duas salas. Em dezasseis destas desenvolviam-se atividades, acrescentando o Ginásio e a Sala de Ginástica (interdita à data, devido à queda do teto) e sete Salas de Atividades do Pré-Escolar. As restantes salas apoiavam as atividades letivas

e não letivas, como por exemplo: Salas de Informática, Sala de Música, Salas de Ciências, Sala da Associação de Pais, Sala de Reuniões, Sala de Apoio, Sala de trabalho dos professores, Sala dos Professores, Sala de coordenação, Arquivos, Arrecadações, Área técnica, Auditório e uma Sala de Apoio ao Auditório, Biblioteca e Mediateca (com professora bibliotecária permanente), Gabinete de enfermagem, Gabinete de Psicologia, Gabinete Médico.

Embora a escola fosse constituída por três pisos, a acessibilidade das crianças e adultos com mobilidade reduzida estava assegurada com a existência de elevadores e rampas.

A escola possuía ainda, instalações sanitárias distribuídas pelos diversos pisos adaptados aos níveis etários e mobilidade.

Nesta unidade orgânica desempenhavam funções sete educadoras de infância, catorze professores do 1.º CEB, um professor de inglês, um professor de informática/robótica e dois professores de Apoio Educativo.

Quanto ao pessoal não docente, a escola possuía sete assistentes operacionais na EPE e catorze no 1.º CEB.

Além do supracitado, a escola contava com o recurso a duas psicólogas, duas terapeutas da fala, um terapeuta ocupacional e um animador sociocultural, todos eles pertencentes ao Agrupamento de Escolas. Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a oferta incluía a Academia da Atividade Física, Laboratório da Criatividade e Oficina da Música. Todas as AEC eram realizadas das 16:00 às 17:30, sob a responsabilidade de professores contratados pela Câmara Municipal. A escola onde foi realizada a PES, abria às 7:30, e fechava às 19:30.

No que se refere aos horários das atividades letivas, importa dizer que os grupos da EPE não tinham todos o mesmo horário. Quatro grupos entravam às 8:30 e saíam às 15:00 e três entravam às 9:00 e saíam às 15:30. Quanto ao 1.º CEB todas as turmas tinham o mesmo horário letivo, entrando às 9:00 e saindo às 15:30.

As instituições da comunidade envolvente, nomeadamente Associação de Pais, Bombeiros Voluntários, o Parque da Cidade, Câmara Municipal e a Junta de Freguesia colaboravam com a escola, desenvolvendo atividades e parcerias.

Todas as unidades orgânicas que formavam o Agrupamento se regiam por documentos orientadores nomeadamente, o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento 2022/2025, sendo este o documento basilar, estratégico de carácter pedagógico, que confere uma identidade própria à organização e se configura como unificador de toda a comunidade educativa.

Com base no PE, o Agrupamento de Escolas estruturava sua ação em torno de um conjunto de princípios orientadores que visavam envolver de forma ativa e colaborativa toda a comunidade nos processos educativos. Esta orientação estratégica integrava a inovação como um mecanismo fundamental para a melhoria contínua das aprendizagens, ao mesmo tempo que reforçava o compromisso com a valorização da escola pública e com a promoção da igualdade de oportunidades no sucesso escolar. Deste modo, o Agrupamento procurava assegurar uma educação inclusiva e equitativa, desenvolvendo, simultaneamente, uma consciência ética coletiva em toda a comunidade educativa.

Assente nestes princípios, a visão do Agrupamento traduzia-se na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, com uma aposta clara na formação de cidadãos autónomos, críticos, solidários e preparados para intervir de forma consciente e responsável num mundo em constante transformação. A missão, por sua vez, corporizava-se na defesa de uma educação equitativa, colaborativa, formativa e inclusiva, promovendo a integração das múltiplas realidades socioculturais que caracterizam a comunidade escolar. Este compromisso com a diversidade implicava o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e dos respetivos contextos familiares, orientando a ação educativa para a criação de condições efetivas capazes de assegurar a igualdade de oportunidades.

Neste contexto, valorizava-se a construção de uma identidade coletiva alicerçada na união em torno de objetivos comuns, mediante a mobilização dos esforços e das vontades de todos os intervenientes. Paralelamente, assumia-se a responsabilidade de garantir uma formação integral que respeitasse e promovesse as potencialidades individuais e as aspirações pessoais de cada aluno.

Destacava-se, ainda, o imperativo de inclusão de todos os estudantes, independentemente da sua condição pessoal, social ou cultural, através da implementação de estratégias pedagógicas diversificadas que favorecessem uma participação plena e significativa no processo educativo.

No que respeita aos valores explicitados no PE desta unidade orgânica, constatava-se que estes se organizavam em torno de três grandes eixos orientadores: Qualidade, Integração e Cidadania. Estes valores constituíam a base do projeto educativo e visavam, conforme enunciado no próprio documento, “preparar cidadãos dotados de valores estruturantes da nossa sociedade e das necessárias competências que conduzam ao seu desenvolvimento integral” (PE, 2022–

2025, p. 15).

Assim, os valores são concebidos como referenciais éticos fundamentais que orientam e sustentam as decisões e os comportamentos dos indivíduos, refletindo-se nas suas atitudes, bem como nas razões que apresentam para justificar as suas ações e posicionamentos sociais.

Estes valores resultavam da interação entre a experiência concreta vivida, as disposições individuais e os condicionantes socioculturais, sendo evidenciados em diferentes formas de conduta e de relação com o outro. Entre os valores promovidos pelo PE, destacavam-se: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; e Liberdade. O Projeto Educativo encontrava-se, assim, em estreita articulação com os valores consagrados no PASEO, refletindo e promovendo, de forma coerente, os princípios que sustentavam a formação integral das crianças/alunos ao longo do seu percurso educativo.

## 2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DA EPE

“Se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24)

Considerando o ambiente educativo como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), importa que este seja pensado e refletido por toda a equipa educativa, para que seja possível adaptá-lo às necessidades, interesses e preferências do grupo de crianças.

A PES, em contexto de EPE, foi realizada com um grupo constituído por vinte crianças, dez meninas e dez meninos. Destas crianças, duas tinham seis anos, sete tinham cinco e onze tinham quatro anos. Das vinte crianças, dez frequentavam a EPE pela primeira vez, nove pela segunda e apenas uma pela terceira vez.

Para além da heterogeneidade relativa à idade das crianças, era um grupo que incluía crianças provenientes de outros países: Guiné, Brasil e Paquistão e incluía três crianças com

necessidades Adicionais de Suporte (NAS) sendo que apenas uma tinha Relatório Técnico-pedagógico (RTP), usufruindo de Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Incluía ainda, duas crianças, uma com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que era acompanhada em diferentes terapias numa clínica fora do contexto escolar e a outra criança que apresentava um atraso no desenvolvimento global sendo acompanhada em psicologia e terapia da fala, em contexto escolar.

Tratava-se de um grupo com necessidades e interesses bastante específicos, que se manifestavam em diversas áreas, tais como: dinossauros, histórias, Natureza, construções com legos, jogo simbólico e dramatização. Estes interesses revelavam-se profundamente articulados com a etapa de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, estando igualmente associados a fatores de natureza cultural que influenciavam as suas preferências, formas de brincar e modos de expressão.

Relativamente às crianças provenientes de países cuja língua materna não era o português, acrescia o facto de a família também não dominar a língua.

Algumas crianças apresentavam dificuldades na gestão do comportamento, nomeadamente na aceitação das regras, especialmente no recreio. A observação realizada pela mestrandia permitiu identificar estas dificuldades e outras relacionadas com a concentração/atenção, linguagem e motricidade fina.

A equipa educativa era formada por uma educadora cooperante, por uma assistente operacional que, em conjunto com as estagiárias, desenvolviam as atividades e asseguravam as rotinas do grupo.

Na realidade descrita neste relatório, no que se refere à EPE, a sala encontrava-se organizada segundo os pressupostos do MEM, conforme o exposto no capítulo I, respeitando os vetores espaço e tempo.

O espaço da sala de atividades encontrava-se dividido em diferentes áreas, tais como: área do faz de conta, ateliê de artes plásticas, laboratórios de matemática e de ciências, biblioteca, escritório e área polivalente. Esta organização refletia uma intencionalidade educativa que visava proporcionar uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira - Formosinho, 2013, p. 25)

A área do *Faz de conta* constituía um espaço privilegiado para a vivência de experiências simbólicas. Esta área encontrava-se organizada segundo os pressupostos do MEM, com materiais

adequados às necessidades das crianças e tinha como principal finalidade assegurar um ambiente estruturado que promovesse a criação de contextos diversificados, ricos e estimulantes, favorecendo experiências de aprendizagem significativas. Para tal, era fundamental a presença de mobiliário versátil e polivalente, como módulos, estantes, caixas, espelhos, colchões, fantoches e expositores, que permitam a reorganização do espaço consoante as necessidades do jogo. Além disso, a disponibilização de adereços e utensílios em tamanho real revela-se essencial, permitindo a simulação de diferentes papéis sociais e promovendo o enriquecimento das interações. Entre os materiais sugeridos, destacam-se peças de vestuário e acessórios tais como cabeleiras, carteiras, sapatos, colares, casacos, saias, calças, vestidos de noiva, fardas, gravatas, chapéus, boinas, bonés, coroas, óculos, capacetes, lenços, luvas, golas, brincos, anéis, cintos, relógios, pulseiras, plumas, varinhas de condão, asas, tiaras, toucas e maquilhagem. A inclusão de tecidos e materiais diversos, também é recomendada podendo utilizar-se panos de diferentes tamanhos, cores e texturas (grandes, pequenos, extensíveis, transparentes, opacos, dourados, prateados, rendados, com lantejoulas, brilhantes), bem como tules, fitas, tiras, revistas, jornais, material de escrita (blocos de notas, lápis, canetas) e materiais de desperdício. Por fim, é igualmente importante dispor de material de apoio, nomeadamente inventários, que permitam organizar e gerir os recursos disponíveis, contribuindo para uma utilização intencional e pedagógica do espaço. (Cruz et al., 2015)

Bodrova e Leong (2009, citados por Cruz, et al., 2015, p. 37), afirmam que é preferível que sejam escolhidos adereços não estruturados e multifuncionais, pois, "o melhor tipo de jogo é aquele em que a criança utiliza adereços não estruturados e multifuncionais, completamente diferentes daqueles que são realistas e têm funções específicas".

Nesta área, o educador tem um papel fundamental como observador atento, facilitador e, quando pertinente, participante na brincadeira. Cabe-lhe garantir que o espaço está organizado, acessível e apelativo, bem como promover o respeito pelos materiais e pelos pares. Deve ainda intervir de forma intencional para enriquecer a linguagem, propor desafios ou introduzir novos elementos de acordo com os interesses manifestados pelas crianças.

Segundo o MEM, no que concerne ao ateliê de artes plásticas, este constituiu-se como um espaço pedagógico fundamental no contexto da EPE, por ser um espaço criativo onde as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes materiais, técnicas e formas de expressão artística. Trata-se de um ambiente pensado para estimular a exploração sensorial, o

desenvolvimento da motricidade fina, a expressão individual e a criação livre, respeitando o ritmo e a identidade de cada criança. Este espaço tem como intencionalidade educativa promover o pensamento divergente, a resolução criativa de problemas e a valorização do processo artístico.

No modelo pedagógico MEM, o ateliê de artes plásticas é considerado uma área de trabalho essencial por promover a autonomia, a cooperação e a aprendizagem significativa.

Na sala de atividades onde decorreu a PES, esta área incluía um conjunto de dispositivos e materiais específicos que facilitavam a experimentação e a produção artística através de múltiplas linguagens, como a pintura, o desenho e a modelagem. Entre os materiais disponíveis encontravam-se plasticina, pasta de modelagem, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, guaches, cavalete, pincéis e tesouras, entre outros, possibilitando uma abordagem multifacetada da arte enquanto forma de comunicação e construção de sentido (Cruz et al., 2015).

Ainda de acordo com o MEM, o Laboratório de Matemática na EPE é um espaço essencial para o desenvolvimento intencional e estruturado das competências matemáticas, fundamentais para o pensamento e aprendizagens futuras. Tem um papel essencial no desenvolvimento do raciocínio lógico e da curiosidade, da linguagem matemática inicial e da coordenação motora e percepção visual. As atividades exploratórias com blocos lógicos, jogos de contagem, formas geométricas e materiais manipulativos estimulam o pensamento e a resolução de problemas do quotidiano, facilitam a aprendizagem através do brincar, promovem o uso da linguagem e a aquisição de conceitos como “mais”, “menos”, “maior”, “menor”, “dentro”, “fora”, entre outros (Cruz et al., 2015).

De acordo com os pressupostos de MEM este espaço deverá estar equipado com materiais estruturados, como pentaminós, blocos lógicos, geoplano, tangram, ábacos, padrões, números móveis, sólidos geométricos, dados, régua, material cuisenaire, reta numérica, gráficos e labirintos. Deverá também possuir materiais não estruturados, incluindo coleções variadas de objetos como caricas, tampas, tascos, animais, paus de gelado, palhinhas, botões e molas, que facilitam contagens, comparações, simetrias e sequências e dispor, para suporte, de cadernos individuais, papéis, lápis, canetas, fichas de trabalho, tabelas de registo, calculadora e inventário. Na sala de atividades onde decorreu a PES, estavam disponíveis, ábacos, sólidos geométricos, dados e régua.

Através do jogo e da manipulação desses recursos, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas ao sentido numérico, classificação, contagem, associação número-quantidade,

operações básicas, compreensão da ordem e da comparação, além de competências geométricas e de organização e tratamento de dados por meio de mapas, gráficos e tabelas (Cruz et al., 2015). O Laboratório de Ciências é um espaço dedicado à promoção da literacia científica, diretamente ligado à formação de crianças curiosas, observadoras, investigativas e capazes de compreender o mundo natural de forma crítica e significativa e propicia atividades que estimulam a observação, questionamento, experimentação e formulação de hipóteses, permitindo às crianças a desenvolverem competências relacionadas com a localização espacial e temporal, conhecimento do meio físico e social, propriedades dos materiais, estados da matéria, interação com o ambiente natural e utilização de ferramentas como mapas, gráficos e ecopontos, sempre valorizando o caráter lúdico da aprendizagem (Cruz et al., 2015).

Segundo o MEM, este espaço educativo deve conter objetos estruturados, como mapas, globo terrestre, balanças, lupas, medidores, termómetros, ímanes e materiais para circuitos elétricos, bem como objetos não estruturados, como materiais minerais, animais e vegetais, além de seres vivos, incluindo plantas e animais e materiais de registo como papéis, cartazes, fichas de experiências e inventários (Cruz et al., 2015).

No caso relatado em concreto, este espaço estava equipado com alguns destes materiais estruturados e não estruturados como é o caso de pipetas, lupas, representações de animais, e materiais naturais recolhidos pelas crianças.

A Biblioteca, no MEM, deve estar preparada para acolher as crianças, apresentando-se como um ambiente acolhedor, bem iluminado e organizado. Os livros devem ser dispostos em estantes de forma visível, com as capas voltadas para a frente, e organizados por categorias, tais como histórias, poesia e lengalengas, livros informativos (enciclopédias, livros de arte ou manuais de atividades), produções das próprias crianças (projetos, compilações de textos, canções, poemas ou lengalengas) e publicações periódicas, como jornais e revistas. Este espaço integra ainda equipamentos como rádio ou gravador, CDs de histórias e músicas, auscultadores, bem como o inventário correspondente à área, favorecendo uma utilização autónoma e significativa por parte das crianças (Cruz et al., 2015).

Na sala de atividades onde decorreu a PES, a biblioteca cumpria, de forma geral, estes princípios, estando organizada com estantes acessíveis à altura das crianças e contendo livros de diferentes géneros, revistas e produções das próprias crianças. A disposição dos materiais, aliada à clareza do inventário e à rotina estabelecida no grupo, promovia não só a exploração livre, mas

também a capacidade das crianças de selecionarem, manipularem, cuidarem, organizarem e devolverem os materiais de modo responsável. Assim, este ambiente contribuía para o desenvolvimento da autonomia, incentivando a tomada de decisões, a autorregulação e a construção de hábitos de literacia que emergem da interação espontânea e significativa com os diferentes recursos disponíveis.

No contexto da PES, além destas áreas existia ainda o escritório, espaço que integrava materiais como lápis de grafite, canetas, afias, borrachas, agrafador, furador e réguas, folhas de tamanhos e tipos diversos, agendas e impressos variados, computador, internet e material de apoio: cadernos individuais, letras móveis, ficheiros de escrita, registo de produções coletivas, textos e inventário.

A área polivalente é, no modelo pedagógico do MEM, considerada uma área fulcral. É nesta área que terão lugar os encontros do grupo (acolhimento, comunicações, avaliação do dia e reuniões e conselho). É um espaço central na organização pedagógica e na dinâmica quotidiana do grupo, assumindo um papel relevante na promoção da formação pessoal e social das crianças. Normalmente, este espaço é composto por um número suficiente de mesas e cadeiras para acomodar todos os membros da comunidade educativa, incluindo crianças, educador e outros adultos que colaboram no contexto da sala. A sua organização deve favorecer um ambiente que proporcione condições materiais, emocionais e sociais adequadas, permitindo a cada indivíduo apropriar-se de saberes, processos e valores morais e estéticos produzidos pela humanidade ao longo da sua trajetória histórico-cultural (Cruz et al., 2015).

Na sala de atividades onde realizei a PES, a área polivalente era um espaço central da sala, de fulcral importância na vida do grupo. Nesta área, a mestranda observou a divisão funcional entre a zona da manta e a mesa do conselho. A manta, espaço simbólico e relacional, acolhia os momentos de grande grupo — como o acolhimento, a marcação de presenças e as comunicações — proporcionando às crianças oportunidades para expressarem ideias e partilharem experiências. A mesa do conselho era o espaço onde decorriam as Reuniões de Conselho, momentos essenciais para a construção participada do quotidiano. Era aqui que, em conjunto, se definiam as atividades a realizar e se realizava o “Mostrar, contar, escrever”, momento de especial importância para o desenvolvimento de competências de planeamento, reflexão e expressão oral e escrita.

Esta organização pedagógica permitiu-me compreender, de forma muito concreta, o

princípio de que a criança aprende em comunidade e em interação, num clima de escuta, respeito mútuo e responsabilização. Além disso, constituiu uma estratégia essencial de regulação da ação educativa (Cruz et al., 2015).

A agenda semanal, estruturava-se de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando os princípios estipulados pelas OCEPE e pelo MEM.

A rotina diária na EPE, organizada segundo o modelo pedagógico do MEM, valoriza o papel central do grupo nos processos de aprendizagem e na vivência das crianças. Durante o período da manhã, após um momento inicial de acolhimento coletivo, as crianças definem as atividades e os projetos que pretendem desenvolver, quer individualmente, quer em pequenos grupos, delineando assim os respetivos planos de trabalho. Concluído o tempo de exploração nas diferentes áreas e realizada uma breve pausa, as crianças regressam ao grupo no final da manhã para proceder às comunicações das aprendizagens realizadas.

No período da tarde, realizam-se atividades de natureza cultural. Crianças e educadores colaboram na organização de momentos como o conto de histórias, a preparação de receitas, pequenas conferências e a participação de pais ou outros membros da comunidade.

A reunião do conselho, realizada no final da tarde, constitui um espaço de reflexão do grupo sobre o dia, no qual as experiências são retomadas e se procede à respetiva avaliação. Neste espaço de tempo, podem surgir propostas de desenvolvimento ou ampliação dos projetos em curso, quer por parte dos educadores quer das crianças. É na reunião de conselho que o educador deve dar oportunidade às crianças de comentarem e reverem as suas próprias ações. Na sala de atividades onde a mestrandia realizou a PES, todos os dias, as atividades eram iniciadas com o acolhimento em conselho onde, as crianças davam os bons dias umas às outras, entoando canções, marcavam a sua presença no Mapa de presenças, realizavam o registo da data e do tempo, faziam a contagem de presenças, conversavam sobre o plano do dia (escuta dos interesses/sugestões das crianças) e comunicavam novidades que eram registadas pela educadora e estagiárias (Mostrar, contar e escrever).

Este momento, assumia um papel estruturante no quotidiano educativo, sendo entendido como uma prática pedagógica intencional, promotora de um ambiente acolhedor, de segurança afetiva e de pertença, elementos fundamentais para o desenvolvimento harmonioso das crianças e para a construção de um grupo coeso.

Tratava-se de um tempo pedagógico significativo, no qual a educadora, as estagiárias e

as crianças se reuniam para iniciar o dia de forma coletiva, dialogante e cooperativa. Este momento facilitava a transição entre o contexto familiar e o contexto educativo, criando condições para que as crianças se sentissem emocionalmente disponíveis para aprender e interagir. Era também um momento privilegiado para a observação pedagógica, permitindo à educadora e às estagiárias recolherem informações sobre o estado emocional das crianças e as suas necessidades ou interesses emergentes. Findo este momento inicial, as crianças desenvolviam as atividades planeadas para o dia. No final do dia, era realizada a avaliação do dia e a planificação do dia seguinte (o que nos falta fazer e novos planos).

Na agenda semanal do grupo com o qual desenvolvi a PES, as segundas-feiras eram dedicadas a atividades da área da expressão e comunicação, através da exploração do conto, da expressão oral e da abordagem à linguagem escrita, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do gosto pela leitura e escrita emergentes.

Às terças-feiras, eram propostas atividades no âmbito das ciências ou jogos matemáticos, proporcionando experiências significativas nas áreas do conhecimento do mundo e do domínio da matemática, estimulando o pensamento lógico, a curiosidade e a capacidade de resolução de problemas.

Às quartas-feiras, a planificação incidia sobre as artes visuais, com destaque para a apresentação e exploração da obra de artistas plásticos, promovendo a apreciação estética, a criatividade e a expressão individual.

Às quintas-feiras, realizavam-se atividades no âmbito da educação física, fundamentais para o desenvolvimento da motricidade global, da coordenação, do equilíbrio e da consciência corporal, bem como para a promoção de hábitos de vida saudáveis.

Às sextas-feiras, sempre que possível, decorreriam atividades de educação alimentar, desenvolvidas em parceria com duas mães, contribuindo para a construção de hábitos alimentares saudáveis e para o reforço da articulação entre o contexto educativo e familiar.

Para além destas atividades específicas por dia da semana, as restantes áreas de conteúdo eram igualmente contempladas ao longo da semana, de forma transversal e integrada, assegurando uma abordagem holística, centrada na criança, promotora da sua autonomia, bem-estar e aprendizagem significativa. No decorrer do dia, as crianças usufruíam de uma pausa, durante a manhã, para lanche e intervalo e de um momento para o almoço. Antes destes momentos as crianças tinham como rotina a higienização das mãos.

Para além do narrado, os pais das crianças tinham um papel ativo no desenrolar das atividades diárias do grupo, confeccionando alimentos, fazendo pão, contando histórias, disponibilizando sessões de ioga, música, organizando e participando nas atividades do Plano Anual de Atividades. Pelo exposto podemos dizer que havia um trabalho próximo e articulado com as famílias. Esta articulação era também patente com as restantes turmas e grupos da instituição, tendo-se realizado atividades que incluíam toda a comunidade escolar, nomeadamente a apresentação do teatro de sombras e do minhoqueiro elaborado com o grupo.

### 2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CEB

“A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas.”

(Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24)

Como referem os autores anteriormente citados, é fundamental a criação de um ambiente que inclua as vozes e que dê resposta a todos e cada um dos intervenientes do processo educativo, pelo que é de vital importância que este seja pensado e refletido por toda a equipa educativa, adequando-o às necessidades e interesses dos alunos. A PES, em contexto do 1.º CEB, decorreu numa turma do 1.º e 3.º ano composta por vinte e dois alunos. O grupo do 1.º ano integrava 11 alunos do sexo feminino e 5 do sexo masculino e o grupo do 3.º ano era formado por 5 alunos, sendo 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

Na turma, à exceção de uma aluna do 1.º ano que tinha nacionalidade finlandesa, todos tinham nacionalidade portuguesa. Os interesses dos alunos concentravam-se, maioritariamente, em assuntos relacionados com a natureza, tecnologia, figuras de ação (Pokémons) e jogos tecnológicos.

A turma do 1.º ano incluía um aluno com NAS, que apresentava RTP, usufruindo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente Medidas Seletivas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. Estas medidas incluíam um “percurso curricular diferenciado”, enunciado no n.º 2 a) do artigo 9.º. O referido aluno usufruía ainda de terapia ocupacional,

musicoterapia e cinoterapia no âmbito do programa disponibilizado pela Câmara Municipal, em contexto escolar.

Para além deste aluno, havia mais duas crianças que apresentavam NAS e que eram acompanhadas em Terapia da Fala, a primeira em contexto escolar e a segunda em clínica privada. Esta última aluna, era também acompanhada em psicologia e, devido à gravidade da situação apesar dos esforços realizados pela equipa educativa, por não evidenciar evolução significativa, foi solicitado, pela professora, o encaminhamento para psiquiatria.

No final do ano, dos 16 alunos do 1.º ano, 12 dominavam a leitura e a escrita e 4 ainda não evidenciaram consistência nestas competências, embora fossem, de um modo geral, alunos autónomos, participativos, curiosos e motivados para novas aprendizagens.

No grupo do 3.º ano não havia alunos com NAS. Os cinco alunos eram dedicados, motivados, cooperantes e responsáveis. Cada um deles integrava um grupo para que pudesse ajudar os colegas do 1.º ano, partilhando saberes e experiências, fomentando a Aprendizagem Cooperativa.

A atividade letiva enraizava-se nos pressupostos do MEM, modelo que já foi apresentado no capítulo I, no qual os alunos têm um papel preponderante na tomada de decisões, na planificação, no desenvolvimento das atividades, na avaliação das tarefas/projetos e na construção de conhecimento.

Também as relações interpessoais aluno-professor-pais e encarregados de educação desempenhavam um papel fulcral no desenvolvimento das atividades diárias e contribuíam para o sucesso educativo.

### 2.3.1. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

“No modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem.”

(Folque, 1999, p. 8)

Niza, 2012, citado por Ramos do Ó, 2014, refere que

“é necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil. Eu não estou a aprender para amanhã. Eu estou a aprender para já. Tudo o que eu aprender tenho de partilhá-lo com os outros para ajudar os outros, e se estou a fazer um estudo eu apresento-o aos outros e submeto-o ao juízo dos outros. É ali que ganha sentido. Não é ao professor que eu vou ensinar. O professor é uma figura um pouco imaginária. O aluno tem de produzir para as pessoas reais, com o professor também lá dentro e que o ajuda a ir mais longe”. (Niza, 2012, p. 25)

Na valência do 1.º CEB, a sala estava organizada, segundo os pressupostos do MEM, com as mesas dispostas em grupo. Os grupos de trabalho eram constituídos por alunos do 1.º e 3.º ano favorecendo, desta forma, a troca de experiências, a construção do conhecimento coletivo, dando aos alunos oportunidades para aprenderem uns com os outros. Em cada grupo existia um aluno do 3.º ano com computador portátil.

Para uma melhor gestão e organização (cf. capítulo I) os grupos tinham denominações próprias: “Carnaval”, “Floresta”, “Jardim dos Girassóis”, “O Parque da Primavera” e “Casa da Primavera”. Em cada grupo os alunos tinham papéis com funções e atribuições definidas, havendo um secretário, um capitão do silêncio, um facilitador, um controlador do tempo e um porta-voz. Todas as semanas estas atribuições e funções rodavam para que todos tivessem oportunidade de as experienciar.

Na sala existiam áreas temáticas com materiais diversos, como livros, jogos e recursos didáticos variados e acessíveis a todos, para serem usados de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

As atividades da turma eram marcadas pela realização das Reuniões de Conselho, todas as segundas e sextas-feiras, reuniões que eram conduzidas exclusivamente pelos presidentes da semana, nas quais se estabelecia a agenda semanal (apêndice 1), se discutia o diário de turma

(apêndice 2), se elegiam os presidentes da próxima semana (apêndice 3) e se tratava de outros assuntos relevantes, nomeadamente da avaliação dos Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos alunos, instrumento que permite uma leitura de toda a atividade realizada por um aluno no decorrer de uma semana, em diferentes domínios do saber.

Os alunos do 1.º ano desenvolviam atividades de Trabalho de Estudo Autónomo (apêndice 4), tendo para o efeito, no seu caderno, o PIT, documento onde é feito o registo semanal das tarefas escolhidas/desenvolvidas de Escrita, Leitura de textos, Matemática, Expressão Plástica, Biblioteca, Computador, Ficheiros de Língua, Ficheiros de Matemática, Estudo/ Investigação e Correspondência e efetuada a autoavaliação. No fim da semana, este era partilhado na reunião de Conselho com o objetivo de se perceber o estado de trabalho de estudo autónomo efetuado por aquele aluno, podendo, professora e colegas, dar sugestões para tornar mais produtivo e eficaz este tempo de trabalho autónomo.

Assim sendo, a preocupação da díade foi planificar atividades em articulação com a orientadora cooperante ouvindo as crianças, no sentido de promover um desenvolvimento harmonioso e integral do grupo em geral e de cada criança em particular. As famílias foram parceiras em algumas propostas pedagógicas nomeadamente o ioga (que se realizava semanalmente dinamizada por uma mãe), a confeção do pão ou as atividades musicais.

As atividades desenvolvidas tinham como principal intencionalidade proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, assegurando o acesso equitativo aos recursos educativos disponíveis. Simultaneamente, visavam promover aprendizagens significativas, adequadas às necessidades e potencialidades de cada criança, contribuindo para o seu bem-estar global e para uma integração social harmoniosa e positiva no contexto em que se inseriam.

As atividades de ioga, integradas no contexto educativo, visavam desenvolver diversas competências ao nível físico, emocional e cognitivo. Em termos físicos, contribuían para a melhoria da motricidade global, da coordenação, do equilíbrio e da consciência corporal. No plano emocional, promoviam a autorregulação, a concentração, a redução da ansiedade e o desenvolvimento da autoestima. Do ponto de vista cognitivo, favoreciam a atenção, a memória e a capacidade de autorreflexão. Além disso, estas atividades potenciavam o bem-estar geral da criança, incentivando a interiorização de rotinas de autocuidado e a construção de uma relação positiva com o próprio corpo e com os outros. Já as atividades de música, em contexto educativo, visavam desenvolver um conjunto diversificado de competências ao nível

sensorial, cognitivo, emocional e social. Estas atividades contribuíam para o desenvolvimento da percepção auditiva, o sentido rítmico e a coordenação motora, ao mesmo tempo que estimulavam a criatividade, a imaginação e a memória. Do ponto de vista emocional, a música favorecia a expressão de sentimentos, promovendo a autoestima e o bem-estar. Em termos sociais, potenciava a cooperação e a partilha.

Na sala, para além de outros documentos orientadores do MEM existia um quadro de tarefas semanais (apêndice 5), onde constavam as tarefas que cada aluno teria de realizar durante a semana. Existia também um documento para a planificação de projetos que, devido ao facto de se tratar de uma turma mista, era diferenciado. Os alunos do 1.º ano tinham de preencher uma tabela de dupla entrada, onde assinalavam o tema por eles escolhido e monitorizavam o desenvolvimento do mesmo, conforme os parâmetros pré estipulados, tais como: O que sabemos?, Pesquisámos?, Organizámos o produto?, Construimos o produto?, Treinámos a comunicação?, Apresentámos? e Avaliámos? (apêndice 6). Quanto aos alunos do 3.º ano tinham de preencher o Plano de Projeto, documento mais minucioso onde existiam os seguintes campos: Tema, Autores, Início do Projeto (data), Fim do Projeto (data), Data da Comunicação (data), Produto Final (data), Pergunta Inicial, Outras Perguntas, O que sabemos sobre o assunto?, Fontes de pesquisa, Informações sobre a pergunta 1, 2, 3, 4 e 5 (apêndice 7).

Todos os alunos desenvolviam projetos e, quando um projeto terminava, outro era iniciado com um novo tema.

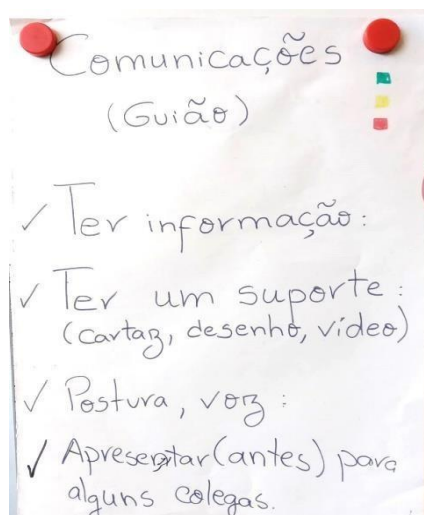
O início do dia era marcado pelo uso do “Semáforo”, um sistema no qual os alunos indicavam o seu estado emocional através da exibição de um objeto verde (se se sentiam bem e felizes), amarelo (se sentiam algum desconforto) e vermelho (se se sentiam num nível mais elevado de inquietação, desconforto ou preocupação). Os motivos da sua escolha eram partilhados se assim o entendessem.

Após a análise do Plano do Dia, escrito no quadro e contendo as atividades a serem realizadas, de acordo com a agenda semanal previamente definida, os alunos procediam à apresentação de produções sobre um tema à sua escolha. Para a realização desta atividade existia, na sala, um documento onde os alunos registavam o título da sua apresentação, o seu nome e escolhiam o dia da semana em que a queriam apresentar. Existia também um guião, afixado no quadro, onde estavam elencados os parâmetros que orientavam a realização da atividade que devia trazer informação nova; ter um suporte para a apresentação (cartaz, desenho,

vídeo, powerpoint, canva, etc) e ser apresentada com postura e voz adequada, permitindo uma comunicação eficaz (Figura 1).

**Figura 1**

*Guião das comunicações*



## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O século XXI trouxe novos desafios à educação, embora, na perspetiva de Leite (2018) estes tenham “uma origem mais remota, pois existem a partir do tempo em que se assumiu como princípio orientador da Educação a igualdade de oportunidades de sucesso para todos.” (p. 112)

Perante os desafios da sociedade, tem surgido a necessidade de se obter respostas e a investigação em Educação tem vindo a assumir um papel fulcral para se conhecer e encontrar soluções que contribuam para um desenvolvimento holístico das crianças e alunos.

A investigação assume um lugar de destaque na educação, nomeadamente, a Investigação-ação (IA), que se define como sendo uma “espiral autoreflexiva composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Tuckman, 2012, p. 25), em que todos os intervenientes do contexto são chamados a participar.

Para Stenhouse (1975), “a investigação do professor é a base para o desenvolvimento de um ensino que responda às necessidades dos alunos e às exigências do currículo” (p. 142). Segundo esta perspetiva, a investigação deve ser entendida como uma prática reflexiva incorporada no quotidiano do professor, possibilitando ao docente planear, intervir, observar e

analisar criticamente os resultados, promovendo um processo contínuo de aperfeiçoamento e melhoria das suas práticas.

Além disso, Stenhouse (1981) defendia que “os professores não devem ser meros consumidores de conhecimento produzido por outros, mas criadores de conhecimento a partir da sua experiência” (p. 110). Esta perspectiva atribui ao professor um papel ativo na construção do saber e na adaptação do currículo às necessidades concretas do seu contexto educativo, promovendo aprendizagens mais significativas e ajustadas.

Para Bogdan & Biklen (1994) esta metodologia alicerça-se “no que é fundamental na abordagem qualitativa”, referindo estes autores, que há muitos académicos tradicionalistas que nem sequer a “consideram como uma verdadeira investigação.” (p. 292). Estes autores preconizam que tanto “os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação.” afirmando que os métodos qualitativos se baseiam na “observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p. 293).

Máximo-Esteves (2008) refere a IA, como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Coutinho et al. (2009), designam a IA como uma família de metodologias de investigação onde estão, simultaneamente incluídas a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão).

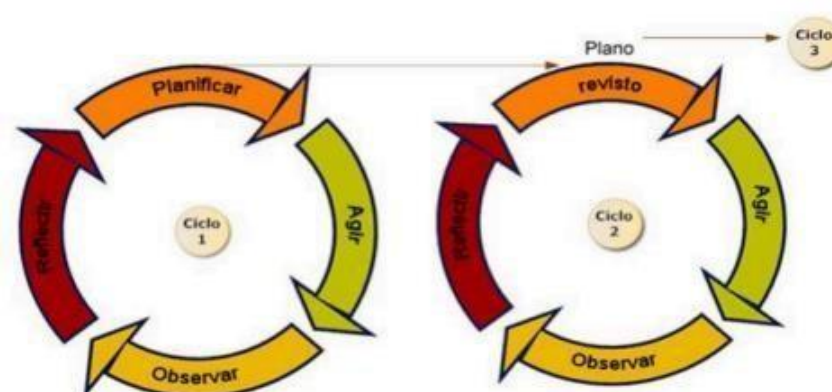
Os mesmos autores, citando Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), apresentam a IA como uma metodologia participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, sendo todos participantes na investigação. Neste tipo de investigação, o investigador é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade: prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico ou a descrever uma realidade, mas liga a ação à mudança e é sempre uma ação deliberada; cíclica, porque se desenvolve numa espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte; crítica, uma vez que os participantes não procuram apenas melhores práticas no seu trabalho, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos e autoavaliativa, porque as mudanças são sistematicamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Já para Coutinho et al. (2009), a IA desenrola-se em ciclos observando-se a sequência

planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), iniciando-se no final de cada ciclo um novo ciclo, o qual irá desencadear novas espirais de experiências de ação reflexiva, conforme se apresenta de seguida (figura 2).

**Figura 2**

*Espiral de ciclos da IA (Coutinho et al., 2009, p. 366)*



De acordo com os autores supracitados, a IA é uma metodologia de investigação essencialmente prática e aplicada, regida pela necessidade de resolver problemas reais, identificando-se a problemática alvo de investigação, refletindo-se e agindo sobre ela, para efetuar mudanças. De acordo com as palavras de Caetano (2019) a IA “tem potencialidade para pôr a nu preconceitos, desnaturalizar aquilo que já deixou de se questionar, desafiar as lógicas dominantes da prática, propor a construção de abordagens mais justas e responsáveis.” (p. 76).

Segundo Elliott (2000), a IA, para além de constituir um processo de análise crítica e de transformação da prática, configura-se também como uma metodologia que enfatiza a natureza colaborativa e participativa da investigação pedagógica.

Esta metodologia alicerça-se na observação, planificação e ação, visando a construção do conhecimento e a transformação das realidades observadas, integrando a visão dos diferentes intervenientes, assumindo características participativas e colaborativas e desafiando as lógicas dominantes, rumo à mudança e permite implicar os docentes na investigação e na produção de saberes acerca das práticas, articulando investigação e intervenção. É desta forma que, segundo (Latorre, 2005), o docente investigador adota novas funções no processo educativo, devendo ser capaz de desempenhar o papel de investigador, identificando problemas ou dificuldades nas suas práticas pedagógicas, refletindo sobre eles, revisitando investigações, métodos e estratégias

anteriormente utilizadas e propondo ações de intervenção, com o objetivo de melhorar as suas práticas, bem como a qualidade da educação.

Pelo exposto, a IA é a metodologia que permite realizar o trabalho de investigação devido ao facto de ser uma metodologia de investigação que encara o docente como um investigador, que planeia ações fundadas na observação, reflete sobre a sua prática profissional, integrando a visão dos diferentes intervenientes e reformula opções metodológicas em prol do sucesso e bem-estar de todos os seus educandos e de cada um deles, como seres únicos com especificidades.

No decurso da PES, a observação foi crucial para caracterizar a situação educativa e pautou-se pelo carácter direto, participativo, sistemático e intencional (Estrela, 1990). A mestranda utilizou grelhas de observação, registos fotográficos, vídeos, apontamentos de campo, que foram dando corpo a um diário de formação que permitiu documentar acontecimentos relevantes e promover uma atitude reflexiva sobre a prática profissional.

Porque a prática deve ser refletida, para além das observações realizadas e de forma a construir um conhecimento mais detalhado sobre os contextos, foram acontecendo conversas formais e informais com as orientadoras cooperantes e com as crianças e analisaram-se os documentos orientadores da atividade do agrupamento, o que contribuiu para uma compreensão mais completa dos contextos de intervenção, procurando-se delinear um plano de ação, organizado e fundamentado que fosse ao encontro da compreensão dos contextos e das dificuldades vivenciadas na prática (Latorre, 2008).

Após a fase de observação, as mestrandas passaram à fase de planificação, a qual foi elaborada com carácter flexível para que se pudesse adaptar a eventuais imprevistos, às sugestões emergentes das próprias crianças, encaradas como oportunidades educativas relevantes (Coutinho et al., 2009).

Tanto na EPE como no 1.º CEB as planificações foram elaboradas semanalmente pelo par pedagógico, com a colaboração das docentes orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, tendo por base a agenda semanal do grupo/turma, elaborada em Reunião de Conselho. Desta forma, eram incluídos os interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças e estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as estratégias metodológicas e os recursos a utilizar, bem como as opções pedagógicas tomadas.

Os projetos planificados foram colocados em ação, sendo desenvolvidos, dando aos alunos autonomia e possibilidade de se exprimirem e efetuarem reajustes de acordo com o

desenrolar dos mesmos.

No momento após a ação, as mestrandas em conjunto com as docentes orientadoras, refletiram sobre todo o processo, elaborando a “narrativa colaborativa” instrumento de reflexão e análise crítica das intervenções que possibilitou compreender melhor os processos e as condições capazes de operarem transformações nos contextos formativos, assim como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação. Desta forma, a narrativa colaborativa, os seminários, as orientações e reflexões sobre a prática emanadas do par pedagógico e das docentes supervisoras e cooperantes foram momentos de reflexão e aprendizagem que nortearam o trabalho ao longo de toda a PES.

Pelo exposto, as etapas de planificar, agir, analisar, observar e avaliar são fases interligadas de um processo que permitem ao docente tomar decisões sobre a prática, adequando-a às características da criança/aluno e do contexto.

Em suma, a IA possibilitou à mestranda refletir sobre a sua prática docente, reformulando-a sempre que necessário, investindo no desenvolvimento das suas competências profissionais alicerçadas numa prática focada na observação, planificação, ação e reflexão.

## CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo apresentaremos algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES, procedendo à sua descrição e refletindo sobre a forma como estas foram vivenciadas pelas crianças. Começaremos pelas experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto da EPE, salientando que todas as ações desenvolvidas em contexto educativo foram planeadas e estruturadas de forma a promoverem o papel ativo das crianças no desenvolvimento de competências, tendo em conta os seus interesses, necessidades e características.

As ações foram planeadas numa perspetiva sistémica, inseridas no trabalho desenvolvido diariamente, de forma a promover o desenvolvimento das crianças em diferentes domínios e áreas de conteúdo, dando-lhes oportunidade de “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34) e tendo como referenciais as OCEPE, as AE e o PASEO.

As atividades pedagógicas foram organizadas, partindo das vivências do quotidiano das crianças, da especificidade cultural do meio e integradas em pequenos projetos que integrassem os interesses das crianças/alunos, promovendo o seu envolvimento ativo na construção de aprendizagens significativas.

### 3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EPE

Nas duas primeiras semanas de PES na EPE, o par pedagógico procedeu à observação do contexto, com o objetivo de conhecer o grupo e o ambiente educativo em que se iriam desenrolar as práticas educativas. Procurou compreender a forma como as crianças estabeleciam interações entre si e com os adultos, a maneira como participavam e se envolviam nas atividades propostas, os interesses que manifestavam, bem como as necessidades e potencialidades que revelavam. Paralelamente, foi se dando a conhecer às crianças e envolvendo nas planificações e operacionalização das atividades diárias.

A observação sistemática possibilitou planificar e implementar atividades que respeitassem os interesses e características individuais e se integrassem no modelo curricular seguido pela Educadora Cooperante, o modelo do MEM.

Ao longo da sua permanência na sala de aula, a mestranda constatou que este modelo pedagógico atribuía especial relevância a momentos como o acolhimento e a despedida, a exploração e a descoberta, o brincar, as atividades culturais estruturadas, as saídas e visitas ao exterior, os momentos de conversa e de comunicação, as refeições, a avaliação do dia e a planificação do dia subsequente.

No âmbito deste relatório, a mestranda optou por apresentar algumas atividades inseridas em pequenos projetos que partiram da Hora do Conto, sendo este um momento importante na formação das crianças, pois a literatura para a infância tem o poder de fazê-las entrar em “terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade” (Couto, 2003, p. 209).

Uma das atividades dinamizadas foi a apresentação, através de um teatro de sombras da história “Bruxa, bruxa, vem à minha festa”, de Arden Druce, obra selecionada por ser a semana do Halloween (figura 4). Esta apresentação foi partilhada com os restantes grupos.

Para a realização da atividade, as mestrandas com a ajuda da equipa educativa, recortaram as personagens em cartolina preta e, por detrás de um lençol branco iluminado por um foco de luz, fizeram aparecer as silhuetas das personagens do conto (bruxa, gato, espantalho, coruja, árvore, duende dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo e o capuchinho vermelho), imprimindo a cada uma, sons e movimentos característicos.

### **Figura 3**

#### *Realização do Teatro de Sombras*



Durante a apresentação o silêncio alternava com risos, manifestações de espanto e algumas

frases que evidenciaram que as crianças conseguiam identificar alguns personagens tais como: “É a Bruxa”, “Olha o gato”, “O espantalho!”, “A Coruja!”, “Tenho medo do dragão”, “É o unicórnio! Que giro!”, “A Bruxa Mimi” e gritos de entusiasmo.

O teatro terminava com um convite às crianças para participarem na “festa” do menino ao que todas responderam em coro “Siiiiim!!”.

Após a apresentação do teatro, as crianças ficaram surpreendidas quando perceberam que eram as mestrandas quem manipulava as personagens, exclamando: “Oh, era a H e a R!” e pediram se podiam também experimentar.

Acedemos ao pedido das crianças e sugerimos que escolhessem uma personagem. A altura de escolher os personagens revelou alguma agitação, pois todos queriam usar o dragão, o tubarão, o unicórnio, a bruxa e o gato, pelo que as mestrandas tiveram de dialogar com as crianças para que percebessem que todos teriam oportunidade de manusear o seu personagem favorito e era necessário respeitar a vez de cada um.

À medida que as crianças iam escolhendo a sua personagem, as mestrandas iam colocando questões: “Por que razão escolheste esta personagem?”, “Como é que ela é?”, “Ela vai à festa do menino?”, ao que as crianças iam respondendo: “Quero o dragão, ele é forte”, “Eu quero o unicórnio, tenho um.”

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de realizar o reconto da narrativa, a pares, recorrendo à mediação simbólica proporcionada pelo lençol, que funcionou como recurso potenciador da expressão oral e da imaginação. Durante esta atividade, estiveram acompanhadas pelas mestrandas, que assumiram um papel de facilitadoras, promovendo a motivação, o encorajamento e o apoio necessários à participação ativa de cada criança.

Algumas crianças revelaram capacidade de reproduzir partes da história enquanto outras evidenciaram dificuldades em fazê-lo. No entanto, as crianças revelaram entusiasmo.

A leitura dinamizada através de um teatro de sombras promoveu o desenvolvimento de vocabulário e o uso da linguagem expressiva, incentivando a participação ativa das crianças.

Após experimentarem o teatro de sombras, as crianças fizeram o registo gráfico da história, representando, através do desenho, o que mais gostaram (figura 4), destacando as personagens que lhes foram mais significativas, tornando-se possível, através destas produções, compreender como as crianças atribuíram importância aos diferentes códigos simbólicos, como o gesto, a fala e o desenho, representando ideias e a realidade, os quais são precursores da escrita (Folque, 1999).

#### Figura 4

*Registo gráfico da história apresentada no teatro de sombra*



No decurso da fase de registo procedeu-se à exploração dos desenhos realizados pelas crianças, tendo-se observado a emergência de diferentes narrativas pessoais. M (5 anos) identificou as figuras representadas, afirmando: *“É a bruxa e o gato, parece a bruxa Mimi e o Rogério.”*, A (4 anos) revelou a sua preferência temática, enunciando: *“Fiz o unicórnio, eu gosto de unicórnios.”*, D (3 anos) atribuiu características comportamentais à sua produção gráfica, referindo: *“Fiz o tubarão, ele é muito mau.”*

Neste momento, a mestranda procurou aprofundar o diálogo estabelecido, analisando com a criança D (3 anos) o desenho elaborado e quis saber *por* que razão tinha desenhado pernas no tubarão. Perante esta interrogação, D (3 anos) respondeu: *“Não sei, mas ele anda.”* A estagiária contrapôs: *“Mas ele não vive no mar?”* e a criança prontamente respondeu: *“Sim, sim, vi no Nemo!”* Prosseguindo a interação dialógica, a estagiária perguntou: *“E ele tinha pernas?”* ao que a criança respondeu: *“Não. É um peixe!”* Seguiu-se a nova questão: *“E no Nemo, havia algum peixe com pernas?”*, perante a qual D (3 anos) esclareceu: *“Não, eram todos peixes.”* Deste modo, a estagiária sintetizou: *“Ah, então os peixes vivem no mar e não têm pernas”*

Numa perspetiva de mediação pedagógica, a mestranda voltou a centrar a atenção no desenho, promovendo a contagem como estratégia de desenvolvimento matemático e cognitivo: *“E quantas pernas desenhaste no teu tubarão? Vamos contar?”* Após a contagem realizada em conjunto, a criança constatou: *“Sete, desenhaste sete pernas!”* Seguidamente, a estagiária fomentou a comparação entre representações gráficas: *“A quem desenhaste mais pernas, ao teu lobo ou ao tubarão?”* D (3 anos) concluiu: *“O tubarão, o lobo tem quatro”*. Com este questionamento, pretendia contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, do desenvolvimento do vocabulário, da contagem e para a construção de conhecimento.

As crianças pediram que se realizasse um baile de Halloween e, o projeto da semana continuou com a exploração da canção *“Uma bruxa que vivia num castelo”*, com a realização de

elementos tridimensionais alusivos ao Halloween, como chapéus de bruxa, aranhas, abóboras, morcegos, entre outros, e a confecção de bolachas de Halloween.

Para a confecção das bolachas, as crianças sentaram-se ao redor da mesa e as mestrandas questionaram quais seriam os utensílios e ingredientes necessários (figura 5). As crianças foram dizendo “açúcar”, “farinha”, “ovos”, “bacia”, “colher de pau”, entre outros. As mestrandas foram questionando as crianças, sucessivamente, tentando que estas dissessem o maior número possível de ingredientes e, ao mesmo tempo, iam registrando no quadro o que era dito. Em seguida, as crianças fizeram o registro da receita, utilizando o desenho e algumas letras identificativas de alguns ingredientes.

### Figura 5

*Registro dos utensílios e ingredientes necessários para a confecção das bolachas.*



Foram registrados ingredientes como açúcar, água, farinha, fermento, manteiga e utensílios como a bacia e a colher.

Após este registro todos lavaram as mãos e usufruíram de experiências sensoriais, sentindo a textura e o paladar de alguns ingredientes como farinha, fermento e açúcar, construindo por si mesmos algum conhecimento sobre estes, pois como defende Maria Montessori “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (1987, p. 202).

De seguida, foram colocando os ingredientes numa bacia de forma alternada para que fosse possível a participação de todos. As crianças misturaram os ingredientes com a ajuda das mestrandas e da Educadora Cooperante, primeiro usando a colher e depois amassando e moldando as bolachas com as mãos (figura 6).

## Figura 6

### *Confeção das bolachas de Halloween*



Durante a confeção, observou-se a curiosidade e o envolvimento sensorial das crianças, que foram provando pedaços da massa e verbalizando as suas perceções: *“É doce e fofinha!”*, *“Sabe a laranja!”*, *“Eu fiz umas bolachas iguais em casa”* e *“São boas!”*. Estas expressões revelaram não apenas a exploração gustativa e sensorial desenvolvida, mas também a capacidade de relacionar a experiência vivida com contextos familiares e anteriores aprendizagens.

Após moldadas, as bolachas foram levadas ao forno, ficando reservadas para o momento de degustação, que ocorreu no último dia da semana, integrado na realização do baile de Halloween. Nesta ocasião, as crianças participaram caracterizadas com os objetos tridimensionais previamente elaborados, experienciando um contexto festivo e performativo.

Esta vivência pedagógica teve como principal finalidade o desenvolvimento de competências integradas, nomeadamente a compreensão de que a leitura e a escrita constituem práticas sociais que proporcionam prazer, que assumem diferentes funções nas atividades e rotinas do quotidiano, e que se concretizam também nas interações com os outros. Paralelamente, a participação no baile permitiu às crianças valorizar manifestações artísticas e performativas de diferentes estilos e características, bem como expressar opiniões e exercitar uma leitura crítica da experiência.

O projeto fundamentou-se nas necessidades evidenciadas pelo grupo, nomeadamente necessidades de interiorização das regras de convivência social e de regras de cidadania (respeito pelo outro e pelo corpo dos outros) e do uso da linguagem oral como principal meio de comunicação, percebendo a alternância do papel de emissor/recetor e enquadrou-se nos domínios de conteúdo: Representação de histórias e de acontecimentos da vida quotidiana e Projetos de teatro.

Enquadrou-se na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística e no subdomínio Jogo Dramático/Teatro e promoveu o desenvolvimento de vocabulário, o uso da linguagem expressiva, a participação ativa das crianças e a inclusão.

Uma outra atividade selecionada pela mestranda e integrada na exploração da festividade e tradições portuguesas da celebração do São Martinho, foi a lenda de São Martinho. Após a leitura da Lenda e exploração foram identificados e elaborados os elementos cénicos necessários para a dramatização. Elaboraram-se elementos como: cavalo, espada, capa, nuvem e sol, usando materiais de desperdício, plásticos, meias, cabo de vassoura, cartão, dando-lhes novas funcionalidades.

Findo este trabalho, as crianças puderam escolher os personagens e escolherem fazer ou não a representação (figura 7). A personagem mais disputada foi São Martinho, pois era o que poderia montar o cavalo e empunhar a espada. Questionamos as crianças acerca da razão por que queriam ser São Martinho e obtivemos respostas como: “Eu quero andar no cavalo”, “Eu quero ter a espada para mim” e “Quero ficar com a capa grande”. Este projeto estruturou-se a partir da necessidade de proporcionar ao grupo o conhecimento da Lenda, uma vez que apenas um número reduzido de crianças demonstrava familiaridade prévia com a mesma. Paralelamente, foram exploradas situações reais, assumindo-se papéis e construindo-se personagens. Além disso, a interação entre as crianças, permitiu-lhes desenvolver a criatividade e a capacidade de representação e promoveu a construção da consciência sobre as suas reações e a realidade. Todos os elementos do grupo tiveram a oportunidade de participar.

### **Figura 7**

#### *Representação da Lenda de São Martinho*



Após a exploração da Lenda e da sua dramatização pelas crianças, efetuaram-se pesquisas, no computador, de elementos característicos do São Martinho, de algumas tradições portuguesas e de outras Lendas.

Findas estas atividades, as mestrandas orientaram a elaboração de uma dobragem com a qual

as crianças criaram um cavalo, representativo do animal que transportava São Martinho, utilizando uma tira de papel que foi dobrada de forma a realçar as partes constituintes do corpo de um cavalo (figura 8). Terminada esta parte mais orientada, as crianças colaram o cavalo numa folha de papel A4 e aprofundaram o conhecimento sobre este animal, completando a dobragem, adicionando ao cavalo as orelhas, crina, cascos, cauda, olhos e boca e deram largas à imaginação e saberes adquiridos para criarem o cenário que envolvia o cavalo, recontando a lenda.

### **Figura 8**

*Painel com as criações de São Martinho através de dobragem*



À medida que as crianças iam completando os trabalhos, as mestrandas iam-nas questionando sobre o que tinham desenhado e obtendo respostas como: “Este é o São Martinho.”, “Depois ficou sol.”, “O meu avô diz que vai ser verão de São Martinho, mas está frio!” e “Ele saltou do cavalo e partiu a capa com a espada”, percebendo-se, desta forma, que as crianças adquiriram o essencial da Lenda e identificavam as personagens relacionando alguns aspetos com o seu quotidiano.

A atividade desenvolvida constituiu uma experiência promotora de aprendizagens significativas, tendo contribuído para o desenvolvimento da oralidade, da sensibilidade estética e para a valorização da expressão criativa. O envolvimento das crianças foi notório, evidenciando-se entusiasmo, motivação e um comportamento cooperativo e harmonioso ao longo de todo o processo.

Ainda no âmbito das comemorações de São Martinho, foi dinamizado um jogo da memória

que integrou os fundamentos do *subitizing*. Este conceito refere-se à capacidade de reconhecer de forma imediata a quantidade de elementos presentes num conjunto, sem recorrer à contagem individualizada. Trata-se de uma competência de grande relevância para a construção da noção de número e para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em idades precoces.

Para a concretização da atividade foram utilizados dez cartões elaborados previamente pelas crianças, sob orientação da equipa pedagógica: cinco apresentavam conjuntos de castanhas (variando entre um e cinco elementos) e os restantes exibiam números correspondentes a essas quantidades. A dinâmica do jogo consistia em fazer corresponder cada número ao conjunto de castanhas adequado, recorrendo à percepção imediata e não ao processo de contagem, o que permitiu exercitar o *subitizing* e promover o desenvolvimento de competências cognitivas associadas ao raciocínio matemático inicial.

O projeto da semana tinha como objetivos de aprendizagem usar a Leitura com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; utilizar as tecnologias como forma de ligação entre a tradição e a atualidade; efetuar a recolha, organização e tratamento de dados, com o intuito de classificar, contar e comparar uma questão do interesse das crianças, como o tempo meteorológico.

Fundamentou-se nas necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, nomeadamente necessidades de interiorização das regras de convivência social e de regras de cidadania (respeito pelo outro e pelo corpo dos outros) e do uso da linguagem oral como principal meio de comunicação, percebendo a alternância do papel de emissor/recetor.

Enquadrou-se nas Áreas de Expressão e Comunicação e Domínio da Educação Artística: representação de histórias e de acontecimentos da vida quotidiana; representação intencional de experiências de vida quotidiana ou situações imaginárias; representação de vários personagens através de uma proposta; utilização de diferentes manifestações artísticas para comunicar, representar e compreender o mundo.

Com este projeto promoveu-se o desenvolvimento de vocabulário e o uso da linguagem expressiva, a utilização e recriação do espaço e dos objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático. pretendeu-se ainda desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia bem como desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Ao longo das atividades desenvolvidas, a equipa pedagógica foi-se apercebendo das dificuldades evidenciadas pelas crianças no que diz respeito à manifestação e regulação dos seus sentimentos, emoções alegrias e frustrações, pelo que entendeu ser relevante planificar e desenvolver atividades /projetos que tivessem em conta estas necessidades evidenciadas.

Para tal, as mestrandas desenvolveram um projeto que se iniciou com a hora do conto, com a leitura dramatizada da obra “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas.

Este projeto inseriu-se nas áreas de conteúdo Formação Pessoal e Social e Expressão e comunicação e pretendeu promover o desenvolvimento de vocabulário e o uso da linguagem expressiva, contribuir para que as crianças conheçam e aceitem as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros e reconheçam e valorizem laços de pertença social e cultural. Pretendeu, ainda, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

Para a dramatização, as mestrandas elaboraram as personagens e, com a ajuda do fantocheiro apresentaram a obra (figura 9). Havia vários monstros de cores variadas que representavam determinadas emoções e uma menina, que pretendia ajudar o monstro da confusão a organizar as suas. Para tornar tudo mais real, havia frascos de vidro onde foram colocados papeis EVA de diferentes cores a fim de representar cada emoção.

Nesta atividade, a mestranda leu da história, adaptando a voz à emoção que cada monstro representava, enquanto a mestranda R manipulava as personagens.

### **Figura 9**

*Dramatização da obra “O Monstro das Cores”*



Durante a apresentação, as crianças estavam muito atentas, quase sempre em silêncio, ouvindo-se, no entanto, algumas expressões como: “O verde é a calma? É da cor da massa!”, “É amor, é amor, faz um coração.” e alguns sons que imitavam os monstros imprimindo-lhes características de cada emoção.

No seguimento desta dramatização, o par pedagógico apresentou e explorou com o grupo os elementos do paratexto e as características de cada monstro.

Finda a exploração e o diálogo sobre o livro e os monstros, as mestrandas procederam à criação do Emocionómetro (figura 10) com a colaboração das crianças.

**Figura 10**

*Emocionómetro*



O Emocionómetro era um quadro de registo diário, onde cada criança colocava a sua foto no monstro que indicava a forma como se sentia naquele momento.

Este instrumento foi criado com o intuito de proporcionar às crianças uma forma de partilharem as suas emoções e dar à equipa educativa a perceção da forma como as crianças se percecionam num determinado momento.

De seguida, cada criança representou graficamente o seu monstro favorito (figura 11) e a mestranda quis perceber por que razão tinham escolhido aquele monstro. Para tal foi perguntando: “Que monstro desenhaste?”, “Porque é que desenhaste este monstro?”. Obtivemos respostas como: “É o Monstro da confusão, porque não sei se quem vem me buscar, se é a avó ou a dona Dilma.”, “Estou com medo, porque a mãe foi trabalhar. Agora não sei quem vem buscar-me.”

## Figura 11

Representação do monstro favorito da história “O Monstro das Cores”



Dando continuidade ao projeto planejado para a semana, realizaram-se, no Parque da Cidade, jogos tradicionais com o objetivo de fomentar a cooperação, a interajuda e o trabalho colaborativo.

A decisão de realizar jogos tradicionais assentou na importância que estes têm, pois, para além de oferecerem às crianças momentos de alegria e salutar convívio, podem desenvolver várias habilidades e capacidades psicomotoras (Cortesão, et al., 1995). Wallon (2017) afirma que o lúdico é sinónimo de infantil, dado que é através do brincar/jogar que as relações com o meio são estabelecidas, assim como a interação com o outro, permitindo a construção da autonomia e da própria personalidade.

A decisão dos jogos serem realizados no exterior, alicerçou-se na importância que o espaço exterior tem na ação educativa como refere White, no seu livro *Capturing the difference*, que “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (citado por Bento, 2015, p. 130), considerando-o como um espaço educativo, que proporciona a continuidade de uma prática educativa diversificada pelas aprendizagens e desafios que o espaço exterior proporciona.

No Parque da Cidade, os jogos foram realizados em quatro estações: “Barra do Lenço”, “Dança de Roda”, “Estátuas das Emoções” e “As Raposas e os Rabinhos”.

No jogo da Barra do lenço, o grupo foi dividido em dois grupos mais pequenos, com o mesmo número de elementos e as crianças dispuseram-se alinhadas, de frente umas para as outras, tendo sido distribuído a cada uma um fio com um número. Em cada equipa, cada criança possuía um número diferente, no entanto os números eram comuns a ambas as equipas.

A mestranda, dinamizadora do jogo, segurava, a meia distância dos dois grupos, um lenço e pronunciava um dos números do fio. Nesse momento, a criança que tivesse esse número devia

avançar, apanhar o lenço e regressar ao seu lugar sem ser apanhada. Caso chegasse ao seu lugar sem ser apanhada, ganhava um ponto, caso contrário o ponto reverteria para a equipa adversária.

A dança de roda consistia em, com as crianças dispostas em roda, ensaiar uma coreografia e dançá-la ao som da música tradicional “Ora bate Padeirinha”. Desta forma pretendemos aliar a música ao movimento e à expressão corporal.

Para a realização do jogo “As Raposas e os Rabinhos” (figura 12) as crianças foram divididas em dois grupos, equipa A e B.

A equipa A ficou com os rabos brancos e a equipa B com os rabos azuis, feitos de lã e colocados na parte de trás das calças de cada criança. Os jogadores de uma equipa tinham de retirar todos os rabinhos à equipa adversária sem deixar que os seus rabos fossem retirados.

As regras do jogo estabeleciam que não se podia segurar o “rabo de raposa” para evitar que ele fosse retirado e que não se podiam tirar “rabos de raposa” que já tivessem sido conquistados e estivessem na mão dos outros jogadores.

As crianças podiam movimentar-se livremente num espaço previamente delimitado por uma fita de sinalização.

A atividade “*Estátuas das Emoções*”, consistiu num jogo cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como a promoção da cooperação, da coordenação motora, da autorregulação emocional e do trabalho em equipa. Esta dinâmica funcionou como uma extensão da narrativa previamente explorada na hora do conto, permitindo a articulação entre diferentes áreas do desenvolvimento infantil e favorecendo a integração de conteúdos de forma lúdico-pedagógica.

A proposta foi realizada em grande grupo, ao som de uma música previamente selecionada pelas mestrandas, criando um ambiente propício à expressão corporal e emocional. Durante a atividade, uma das crianças desempenhava o papel de “mestre”, enquanto as restantes se movimentavam livremente pelo espaço. Com a interrupção súbita da música, todas as crianças deveriam interromper o movimento, permanecendo imóveis, simulando estátuas. Nesse momento, a criança no papel de “mestre” enunciava uma emoção -como tristeza, medo, raiva, calma, alegria e confusão - cabendo às restantes a representação corporal e facial da emoção mencionada. Esta componente do jogo visava estimular o reconhecimento e a expressão emocional, promovendo simultaneamente a empatia e a consciência emocional.

O “mestre” era incentivado a interagir com as “estátuas” através de expressões faciais

divertidas, com o intuito de provocar o riso ou o movimento dos colegas. As crianças que se movessem ou demonstrassem dificuldade em manter-se imóveis assumiam o papel de “mestre” na ronda seguinte, assegurando a rotatividade de papéis e o envolvimento equitativo de todos os participantes.

Verificou-se um elevado nível de envolvimento por parte das crianças, evidenciado pela sua postura participativa, colaborativa e entusiasta ao longo da atividade. A dinâmica revelou-se eficaz na promoção de competências transversais, nomeadamente no domínio pessoal e social, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

### **Figura 12**

*Realização do Jogo “As Raposas e os Rabinhos” no Parque da Cidade*



Fonte: Albany Hills State School

No termo da atividade, as crianças manifestaram, de forma espontânea, o desejo de repetir a experiência, questionando: “Podemos jogar novamente?”. Perante o entusiasmo evidenciado, foi-lhes concedida a possibilidade de realizar novas sessões do jogo durante o período de recreio.

Paralelamente aos projetos já apresentados, a mestranda dinamizou o espaço exterior de recreio, uma vez que este se apresentava como um ambiente pouco atrativo, desprovido de vegetação, equipamentos ou recursos lúdicos capazes de captar a atenção das crianças. Nestas circunstâncias, era frequente que estas ocupassem o tempo a correr, gritar, envolver-se em conflitos e, por vezes, recorrer a comportamentos agressivos. Considerando, assim, que o espaço exterior poderia assumir-se como um contexto educativo e de interação social, potenciador de aprendizagens e de experiências positivas, a mestranda tomou a decisão de o dinamizar através da construção de jogos.

O primeiro jogo elaborado recebeu a designação de *Papa-Bolas* (figura13). Tratava-se de uma estrutura em cartão com a forma de um boneco de neve, apresentando um orifício ao nível do abdómen, por onde as crianças deveriam introduzir bolas confeccionadas a partir de meias. O principal objetivo deste jogo consistia em promover, entre as crianças, a percepção de que se tratava de uma atividade coletiva, na qual todos deveriam ter a oportunidade de participar. A experiência revelou-se motivadora, uma vez que as crianças demonstraram elevado envolvimento e entusiasmo na sua realização.

Este jogo exigia ainda a aprendizagem de competências de socialização, nomeadamente a capacidade de esperar pela sua vez, de partilhar os materiais e de desenvolver atitudes de respeito e de convivência positiva.

### **Figura 13**

*Jogo Papa-Bolas*



Para além do jogo anteriormente referido, e com o propósito de fomentar uma maior cooperação e promover interações saudáveis entre as crianças, a estagiária concebeu um novo recurso lúdico, elaborado a partir de uma caixa de cartão, na qual foi desenhada e pintada a figura de um pinheiro de Natal (figura 14), apresentando cinco orifícios abertos de forma desalinhada.

As características estruturais deste jogo implicavam que as crianças atuassem de forma colaborativa na sua execução, uma vez que o objetivo principal consistia em evitar que a bola saísse do tabuleiro através dos orifícios existentes.

**Figura 14**

*Jogo do Pinheiro de Natal*



Perante os efeitos positivos observados nos recreios decorrentes da implementação dos jogos anteriormente descritos, a estagiária concebeu um novo recurso lúdico, denominado *Bowling* (figura 15). Este jogo apresentava múltiplos objetivos pedagógicos, exigindo das crianças competências de socialização, incluindo a capacidade de esperar a sua vez, de trabalhar colaborativamente em equipa, de partilhar materiais e de adotar atitudes de respeito e de convivência positiva com os pares.

A dinâmica do jogo estruturava-se em equipas, nas quais as crianças eram organizadas em filas. Para facilitar a organização e simplificar a compreensão da atividade, as filas eram delimitadas por cordas, criando espaços claramente definidos para cada grupo. No final de cada fila, eram posicionadas três garrafas de água, constituindo o alvo da atividade, e cada grupo dispunha de uma bola para tentar derrubá-las.

A conceção desta atividade visava, simultaneamente, promover a cooperação, a atenção conjunta e a coordenação motora das crianças, bem como incentivar a compreensão de regras coletivas e o desenvolvimento de estratégias colaborativas. Ao mesmo tempo, o jogo proporcionava um contexto de diversão e motivação intrínseca, reforçando a perceção de que o recreio pode constituir um espaço educativo e de aprendizagem, e não apenas de ocupação do tempo livre.

Assim, o *Bowling* revelou-se um recurso valioso para a promoção de interações sociais positivas, a construção de competências socioemocionais e a implementação de práticas pedagógicas que articulam o lúdico com o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e regras de convivência.

**Figura 15**

*Jogo Bowling*



Por último, a estagiária concebeu o jogo denominado *Vai e Vem*, elaborado a partir de garrafas de plástico decoradas, que foram perfuradas e inseridas em cordas, permitindo que circulassem entre dois jogadores através da abertura e fechamento coordenados das cordas. A dinâmica do jogo exigia elevada cooperação, coordenação e comunicação entre os participantes, uma vez que o sucesso da atividade dependia da execução sincronizada dos movimentos para manter a garrafa em circulação.

O *Vai e Vem* (figura 16) constituiu uma oportunidade para desenvolver múltiplas competências sociais e emocionais. As crianças eram desafiadas a trabalhar em parceria, planeando estratégias conjuntas e ajustando a velocidade e a força dos movimentos para garantir a continuidade do jogo. Paralelamente, a atividade promoveu a aquisição de competências de autocontrolo, paciência e atenção focada, uma vez que qualquer descoordenação podia interromper a circulação da garrafa.

Do ponto de vista motor, o jogo estimulou a coordenação oculo-manual, a motricidade fina e grossa, bem como a perceção espacial e a noção de tempo, ao exigir que os movimentos fossem precisos e sincronizados. Socialmente, contribuiu para o fortalecimento de relações positivas, incentivando a comunicação eficaz, a colaboração, o respeito pelas regras e a gestão de conflitos de forma construtiva.

O *Vai e Vem* reforçou a perceção das crianças de que o espaço de recreio pode ser explorado como um contexto educativo e de brincadeira estruturada, evidenciando a possibilidade de transformar objetos simples em recursos lúdico-pedagógicos com múltiplos propósitos de aprendizagem. A atividade destacou-se, não apenas pelo seu carácter motivador e divertido, mas também pelo seu potencial para

integrar dimensões cognitivas, sociais e motoras, consolidando aprendizagens de forma significativa e contextualizada.

### **Figura 16**

*Jogo Vai e Vem*



Na conceção e construção destes jogos, todos os materiais utilizados foram provenientes de recursos reutilizados, assumindo-se como uma estratégia consciente de redução do impacto ambiental. Esta prática permitiu diminuir a pegada de carbono associada à produção de novos materiais e contribuiu para a promoção da reciclagem, preservando recursos naturais e reduzindo a quantidade de resíduos destinados a aterros.

Paralelamente, a utilização de materiais reciclados constituiu uma oportunidade educativa significativa, na medida em que sensibilizou as crianças para a importância da proteção ambiental e do consumo responsável. Ao interagirem com objetos reutilizados, as crianças foram estimuladas a refletir sobre a reutilização de recursos, a valorização de materiais que poderiam ser descartados e a incorporação de práticas sustentáveis no seu quotidiano.

Deste modo, o desenvolvimento destes jogos não se limitou a objetivos lúdicos e pedagógicos, mas assumiu também uma dimensão ecológica, promovendo a consciência ambiental e incentivando comportamentos proativos de preservação do meio ambiente. A integração de princípios de sustentabilidade na atividade lúdico-pedagógica reforça a noção de que o espaço educativo pode simultaneamente ser um contexto de aprendizagem, de socialização e de responsabilidade ambiental.

Com o desenrolar destas atividades foi notória a mudança de comportamentos das crianças, que

se tornaram mais colaborantes, recetivas, tolerantes, resistentes à frustração e menos agressivas.

### 3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CEB

Nas primeiras semanas de PES, tal como aconteceu na valência da EPE, no contexto do 1.º CEB realizou-se a observação do contexto, com o objetivo de conhecer a turma e o ambiente educativo onde se iriam desenrolar as práticas educativas. Observou-se a forma como os alunos interagem uns com os outros e com os adultos, como participavam nas atividades, que interesses demonstravam e que necessidades e potencialidades exibiam. Simultaneamente, a díade deu-se a conhecer à turma apresentando-se e partilhando o motivo pelo qual estavam presentes na sala de aula e quais eram os seus objetivos.

A observação realizada possibilitou a planificação e implementação de projetos que respeitassem os interesses e as características individuais dos alunos, em conformidade com os pressupostos do MEM, metodologia adotada pela professora cooperante e já descrita no capítulo I.

Tendo presente o anteriormente exposto no contexto da EPE, e estabelecendo uma linha de continuidade pedagógica, a mestranda selecionou dois dos vários projetos desenvolvidos, descrevendo as atividades consideradas mais significativas realizadas na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integradas nos projetos *Sementes do Conhecimento* e *Somos Artistas: A arte de dizer quem somos*. Realçando a intencionalidade educativa que sustenta ambos os projetos, destaca-se a valorização da Aprendizagem Cooperativa como estratégia promotora de competências previstas nas AE do 1.º CEB, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de comunicar e trabalhar em grupo.

Deste modo, ambos os projetos — *Sementes do Conhecimento* e *Somos Artistas: A arte de dizer quem somos* — exemplificam a pertinência da Aprendizagem Cooperativa enquanto estratégia promotora de competências transversais que vão ao encontro das orientações das Aprendizagens Essenciais (AE) e do PASEO.

No projeto *Sementes do Conhecimento*, a Aprendizagem Cooperativa foi promovida através de atividades que favoreceram a curiosidade científica, a observação e a experimentação, em consonância com as AE de Estudo do Meio, que salientam a importância do aluno compreender fenómenos naturais, estabelecer relações entre os elementos do ambiente e adotar comportamentos responsáveis face à sustentabilidade. O trabalho em pequenos grupos permitiu

que cada criança desempenhasse um papel ativo no processo de descoberta, partilhando ideias, formulando hipóteses e colaborando na resolução de problemas, o que reforçou não só a aquisição de conhecimentos, mas também o sentido de pertença e cooperação.

Por sua vez, o projeto *Somos Artistas: A arte de dizer quem somos* assentou na valorização da expressão pessoal e da criatividade, articulando-se com as AE de Expressões Artísticas, que enfatizam a importância do aluno se expressar de forma livre e consciente através da arte, reconhecendo-se como sujeito criador e apreciador. As atividades realizadas neste âmbito promoveram o diálogo, a escuta ativa e a cooperação, proporcionando momentos de partilha de experiências e de construção coletiva de conhecimento. Através do trabalho cooperativo, os alunos foram incentivados a respeitar as ideias dos outros, a negociar decisões e a participar na elaboração de produções artísticas conjuntas, desenvolvendo simultaneamente competências sociais e emocionais essenciais à formação integral do indivíduo.

Reconhecendo-se que as ciências experimentais são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, ao promoverem a curiosidade, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas, e considerando que, através da observação, experimentação e investigação, as crianças constroem conhecimento científico, compreendem o mundo que as rodeia e desenvolvem competências essenciais à sua formação, a mestranda, em articulação com a professora cooperante, decidiu implementar atividades neste domínio.

Como motivação foi apresentada, em suporte digital, a obra “A Pequena Semente”, de Eric Carl, procedendo-se de seguida à exploração do conteúdo do texto. Na exploração identificaram-se alguns fatores que influenciaram o processo de germinação da personagem principal da obra e elencaram-se razões pelas quais algumas sementes germinam em determinados ambientes e não germinam noutros. Este momento de reflexão motivou a formulação de diversas questões por parte dos alunos, que foram registadas no quadro pela estagiária. Neste momento, a estagiária desafiou os alunos a serem pequenos cientistas e realizarem algumas experiências com sementes, tentando dar respostas às questões identificadas.

Foram então, a partir dessas interrogações, construídas as seguintes perguntas de partida.

- Será que a diferença de humidade do solo influencia a capacidade de germinação de uma semente?
- Será que a maior exposição ao ar influencia a capacidade de germinação de uma semente?

- Será que a diferente exposição à luz influencia a capacidade de germinação de uma semente?

- Será que a temperatura influencia a capacidade de germinação de uma semente?
- Será que a diferença do tipo de semente influencia a capacidade de germinação?

Na Sala de Ciências, onde se encontrava todo o material necessário para a fase de experimentação, frascos de vidro, algodão, sementes de feijão, milho e ervilha, previamente disponibilizados pela estagiária, foi distribuído aleatoriamente um guião por grupo, composto por alunos do terceiro e primeiro ano, cabendo a cada um organizar a experiência que poderia dar resposta à questão problema contida nesse guião.

A atividade experimental teve como principal objetivo perceber o efeito da variação dos fatores ar, luz, temperatura, humidade e tipo de semente no processo de germinação.

Cada grupo, identificou o que se iria mudar e o que era necessário manter (variáveis dependentes e independentes), formulou hipóteses, selecionou o material necessário e montou a experiência.

Para a elaboração das preparações, de acordo com a variável a testar, ar, água, temperatura e humidade, cada grupo usou dois copos de vidro, algodão e sementes de feijão. Cada par de frascos foi sujeito a uma variável distinta: no caso do fator “ar”, um frasco permaneceu aberto, enquanto o outro foi fechado com película aderente; relativamente à “luz”, um frasco foi colocado à exposição da luz natural e o outro colocado no interior de um armário; para o fator “temperatura”, um frasco ficou à temperatura ambiente e o outro foi colocado no frigorífico; no que respeita à “humidade”, num dos frascos o algodão foi humedecido e o outro não (figura 17).

Para testar o tempo de germinação das sementes atendendo aos diferentes tipos de semente, um grupo manteve todas as condições, ar, humidade, luz e temperatura, fazendo variar apenas o tipo de semente. Para tal usou sementes de feijão, milho e ervilha e três frascos com algodão humedecido. Após o momento de preparação da experiência, foi entregue uma tabela de registo para observação das mudanças que iriam ocorrer nas sementes, identificação das sementes que germinavam e não germinavam e do tempo que cada semente, em cada uma das condições específicas, necessitava para germinar (apêndice 8).

Este instrumento de registo permitiu aos alunos observar as mudanças ocorridas nas sementes ao longo dos dias, incentivando uma atitude investigativa e crítica face aos fenómenos naturais

observados.

Após todas as sementes terem germinado, à exceção do feijão sem água e a baixa temperatura que nunca germinaram, cada grupo apresentou as observações registadas (figura 18).

Concluíram que, para o feijão, apenas a falta de humidade e as baixas temperaturas impediram a germinação desta semente e que, a diminuição da quantidade de ar e luz encurtaram o tempo de germinação. No que se refere ao tipo de semente, concluíram que a ervilha foi a primeira semente a germinar, o feijão a segunda e o milho a última, concluindo, desta forma, que o tempo de germinação das sementes depende, não só dos fatores ar, luz, humidade e temperatura, mas também do tipo de sementes.

**Figura 17**

*Preparação da experiência da germinação de sementes*



**Figura 18**

*Resultado da experiência*



Ao longo do processo de germinação, os alunos foram evidenciando enorme entusiasmo, procurando todos os dias alterações nas sementes, identificando as mudanças surgidas, construindo desta forma o conhecimento e desenvolvendo o gosto pelo saber científico.

É importante salientar que os vasos apresentados na figura acima embora fossem todos iguais diferem entre si (figura 13) diferem uma vez que a capitã deste grupo, levou, tal como os restantes capitães, os respetivos vasos para casa em virtude do período de férias. Por isso, os terceiros vasos apresentados na figura não correspondem aos enviados para casa, devido à necessidade da planta ter crescido e necessitado de mais espaço tendo, por isso, procedido à troca de vaso.

A atividade revelou-se particularmente significativa, na medida em que promoveu a aprendizagem ativa, o desenvolvimento do pensamento científico, a responsabilidade no processo da rega e a valorização da experimentação como estratégia fundamental no ensino do Estudo do Meio no 1.º CEB. Durante o período da tarde, estando os alunos do terceiro ano na aula de Inglês, os alunos do primeiro ano deram continuidade ao trabalho iniciado na parte da manhã, centrando-se agora numa atividade de catalogação de sementes. Esta atividade teve como objetivo proporcionar aos alunos a manipulação de diferentes sementes, a observação das suas características e a sua catalogação com base em critérios definidos por eles próprios, promovendo a formação de conjuntos e a realização de seriações. Pretendeu-se, deste modo, favorecer a construção de conhecimentos no âmbito das disciplinas de Estudo do Meio e de Matemática. Para tal, foram disponibilizadas aos alunos diversas sementes, nas quais se incluíam exemplares de milho, feijão, ervilha, trigo, abóbora, pêsego, girassol, pimento, melão, entre outras. No decorrer da atividade, cada grupo procedeu à organização das sementes tendo em conta um conjunto diversificado de critérios, incluindo a espécie, a cor, o tamanho, a textura e a forma das mesmas. Este processo foi conduzido de forma sistemática, começando por uma fase inicial de agrupamento, onde as sementes foram classificadas em conjuntos conforme as características observadas. Posteriormente, os grupos avançaram para a elaboração de seriações, que consistiram na ordenação sequencial das sementes segundo o critério selecionado, promovendo assim uma compreensão mais aprofundada das suas diferenças e semelhanças. É importante salientar que, no início da atividade, alguns grupos manifestaram dificuldades na escolha do critério mais apropriado para a organização das sementes. Essa indecisão inicial evidenciou a complexidade do exercício, que exigia não apenas a observação detalhada dos elementos, mas também a capacidade de tomada de decisão e negociação entre os membros do

grupo. Através do diálogo e da partilha de opiniões entre os elementos do grupo, foi possível chegarem a um consenso quanto ao critério a aplicar, demonstrando a relevância das competências sociais e colaborativas no contexto educativo, validando os benefícios da Aprendizagem Cooperativa, na qual se preconiza que “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Na prática, dado que todos os participantes dispunham de um papel definido e de oportunidades reais de participação, independentemente do seu nível de desempenho académico, esta metodologia permitiu a participação de todos os alunos, favorecendo o envolvimento ativo de cada um, o progresso do grupo e a aprendizagem. A mestranda pode verificar que todos os alunos contribuíram com sugestões de resolução da proposta, defenderam as suas opções, aceitaram as sugestões dos colegas e, em conjunto, chegaram à resolução da proposta.

Ao longo da tarefa verificou-se um clima de confiança, solidariedade e empatia, no qual cada aluno reconheceu o valor do contributo dos seus pares, se revelou motivado e incluído no grupo.

A realização desta atividade em grupo, aliada ao estímulo da reflexão por parte das crianças, contribuiu significativamente para o êxito das tarefas de catalogação e seriação (figura 19), uma vez que possibilitou a cada grupo desenvolver estratégias eficazes para a classificação das sementes. Além disso, a experiência proporcionou aos alunos uma oportunidade de aplicar conceitos relacionados com a classificação e ordenação, fundamentais em várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que promovia a autonomia e o pensamento crítico. A atividade revelou-se eficaz não só no desenvolvimento de competências científicas e metodológicas, mas também na promoção de atitudes colaborativas e de resolução de problemas em grupo.

**Figura 19**

*Catalogação e Seriação das sementes*



Ainda integrado neste “pequeno projeto”, no dia seguinte, a mestranda distribuiu cartões com imagens da obra “A viagem da sementinha” pelos grupos de trabalho. Pretendia-se que os alunos, desconhecendo a história original, organizassem os cartões criando um texto narrativo e improvisassem uma dramatização do texto criado para ser apresentado aos restantes grupos (figura 20). Terminada a dramatização os alunos identificaram algumas diferenças entre o texto criado (narrativo) e o texto dramatizado (dramático). Após esta reflexão e como forma de sistematizar as ideias dos alunos, a mestranda apresentou, lado a lado, em suporte digital, um texto do tipo narrativo e o mesmo texto transposto para o tipo dramático, sem os identificar (apêndice 8). Nesta apresentação, os alunos identificaram as características fundamentais do texto narrativo e do texto dramático.

Para terminar a atividade solicitou-se que cada grupo transformasse o texto narrativo inicial, num texto dramático fornecendo para o efeito, um guião de elaboração criado pela mestranda (apêndice 9). Esta atividade foi avaliada com a técnica de avaliação formativa “3, 2, 1” (Keeley, 2008) onde todos os alunos tiveram de preencher uma cartolina onde indicaram três coisas que aprenderam, duas coisas que acharam interessantes e uma dúvida ou melhoria (a ser feita) (figura 20).

### Figura 20

*Organização, escrita do texto narrativo e avaliação*



No que se refere ao projeto “Somos Artistas: A arte de dizer quem somos”, a questão basilar era “Como podemos transformar o que aprendemos, sentimos e imaginamos num espaço vivo de

arte, palavra e partilha com a nossa comunidade?”

Pretendia-se organizar e realizar uma exposição de trabalhos elaborados pelos alunos com o objetivo de dar a conhecer à comunidade escolar e educativa as diversas obras criadas pelos alunos ao longo do semestre letivo.

Esta iniciativa visou não só valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também fomentar a articulação entre a escola e a comunidade, promovendo um espaço de partilha, celebração e envolvimento coletivo.

Com vista à organização da exposição, foi levado a cabo um levantamento de ideias que permitissem estruturar e planear o evento de forma eficaz, tanto a nível organizacional como logístico.

Nesse contexto, foram formuladas, pelos alunos, várias questões orientadoras que guiaram a reflexão coletiva, nomeadamente: “Como vamos organizar o espaço da exposição?”, “Vamos ter cartazes, programas ou guias para os visitantes?”, “Como vamos explicar o nosso trabalho a quem vier visitar?”, “Quem queremos convidar para a nossa exposição (famílias, colegas, comunidade)?”, “Como podemos fazer os convites? (cartas, cartazes, vídeos?)”, “Queremos fazer apresentações ao vivo? (dramatizações, Leituras, músicas ao vivo?)”, “Quem vai apresentar ou apresentar-se? Como vamos ensaiar?” e, por fim, “Precisamos de um momento especial de abertura da exposição?”. Estas questões desencadearam um processo de planeamento colaborativo, no qual todos os alunos participaram ativamente, contribuindo com sugestões. Como produto deste trabalho conjunto, foi elaborado um guião de projeto (apêndice 9) que especificava as diferentes tarefas atribuídas a cada um, de forma clara e funcional. Entre os papéis definidos incluíam-se, por exemplo, o de guia da exposição, ator, músico, entre outros. Esta divisão de responsabilidades não só promoveu o sentido de pertença e de compromisso dos alunos em relação ao evento, como também desenvolveu competências de organização, comunicação e trabalho em equipa, essenciais para a formação integral dos alunos no contexto escolar.

É relevante salientar que nenhuma criança ficou sem função no âmbito deste projeto. A planificação e implementação do projeto assentaram numa lógica inclusiva, garantindo a participação ativa de todos os alunos. Ainda que as funções atribuídas fossem distintas, todas se revelaram essenciais para que o evento tivesse sucesso. Esta atividade promoveu o sentimento de valorização individual e coletivo reforçando a importância do contributo de cada elemento da turma assegurando que todas as crianças se sentissem parte integrante deste projeto, independentemente das suas características, interesses ou capacidades. A exposição foi organizada na sala de trabalho dos

professores e no espaço exterior contíguo, em núcleos temáticos e artísticos tais como:

❖ Atividade inspirada em Oliviero Toscani

Na sequência de um trabalho de exploração sobre o fotógrafo italiano Oliviero Toscani, conhecido pelas suas imagens provocadoras e socialmente alarmantes sobre problemas existentes na sociedade, política e economia, desenvolvemos com os alunos uma atividade interdisciplinar que uniu fotografia, linguagem visual e construção criativa.

A proposta foi desafiadora e envolvente onde os alunos, depois de conhecerem o contexto e os objetivos das obras de Toscani – particularmente as realizadas para campanhas publicitárias da Benetton – foi-lhes proposta a criação de composições visuais inspiradas nas temáticas exploradas pelo fotógrafo tais como diversidade, preconceito, desigualdade, poluição, racismo, identidade, entre outras (figura 21). Para a materialização das ideias, utilizámos o *Kit Edulego*, um recurso educativo baseado em peças de montagem semelhante ao LEGO, que permitiu aos alunos construir representações físicas das suas mensagens visuais.

Após essa etapa, foram tiradas fotografias aos grupos, às suas construções, procurando enquadramentos, luz e ângulos que evocassem o estilo direto e impactante de Toscani.

Complementando esta atividade foram criados textos descritivos, onde os alunos explicaram a intenção por trás de suas imagens, os elementos utilizados na construção e como pretendiam provocar reflexão no observador – tal como Toscani faz nas suas obras.

**Figura 21**  
*Fotografias, textos e obras dos alunos*



## ❖ Poemas inspirados na obra de João Pedro Mésseder

No âmbito da promoção e desenvolvimento do domínio educação literária e do desenvolvimento das competências de expressão escrita e artística, realizou-se uma atividade interdisciplinar onde a leitura, interpretação e reescrita criativa de poemas da autoria de João Pedro Mésseder se encontraram. De seguida, os alunos procederam à pintura de telas. Esta iniciativa inseriu-se numa abordagem didática onde se valorizou a estética e o contacto direto com os criadores como estratégias potenciadoras do envolvimento ativo dos alunos.

Esta atividade iniciou-se com a receção do escritor João Pedro Mésseder na sala de aula, proporcionando aos alunos uma oportunidade única de interação com um escritor. Esta presença possibilitou a humanização do processo literário, desconstruindo a distância muitas vezes sentida entre os leitores e os escritores. Além disso, foi incentivada a escuta atenta, questionadora e reflexiva sobre o ato da escrita poética.

Num segundo momento, os alunos escolheram um verso dos muitos escritos em cartões, colocados no chão da sala de aula, que pertenciam a alguns dos poemas do autor, os quais serviram como ponto de partida para oficinas de escrita criativa (figura 22). Os alunos, com base nesses excertos, construíram poemas originais, exercitando competências linguísticas, estilísticas e criativas. O resultado deste processo foi surpreendente, pois todos os alunos criaram poemas interessantíssimos, tendo esta atividade se revelado produtiva e prazerosa. Por fim, procedeu-se à pintura de telas promovendo a articulação entre componentes do currículo distintas, nomeadamente o Português e as Artes Visuais.

A atividade demonstrou um elevado potencial educativo, evidenciando impactos significativos ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

### **Figura 22**

*Poemas e telas elaborados pelos alunos*



Esta atividade desenvolveu-se com o objetivo de dar a conhecer aos alunos a obra *Minha Guia, Meu Capitão*. Embora a história narre a viagem de um pai e uma filha com défices visuais de elevada gravidade, é uma história que nos mostra que as limitações não nos impedem de viver a vida em plenitude.

A sessão teve início com a disposição, no chão da sala, de diversas ilustrações retiradas da referida obra. Os alunos, organizados em pequenos grupos, foram convidados a observar as imagens com atenção e a escolherem a imagem que mais lhes chamava a atenção. Sem qualquer informação prévia sobre o enredo original, cada grupo procedeu à organização sequencial das imagens disponíveis e à construção de uma narrativa própria, a partir das interpretações visuais que elaboraram (figura 23). Este processo fomentou a imaginação, a criatividade, a negociação no seio do grupo e o exercício da competência discursiva, através da produção escrita coletiva. Foi dada particular atenção à coerência textual, à articulação entre imagem e palavra, e à construção de enredos originais a partir de estímulos visuais.

Num segundo momento da aula, os alunos foram confrontados com a história real do livro, apresentada através do teatro Kamishibai (figura 23). Esta estratégia pretendeu realçar a componente estética e emocional da história, promovendo a escuta ativa e a comparação entre a versão original e as versões criadas pelos alunos.

No final da apresentação do texto original promoveu-se a análise e reflexão das criações dos alunos e do conteúdo da obra.

### Figura 23

*Junção de diferentes ilustrações do livro e textos criados com o teatro Kamishibai*



No âmbito das atividades de exploração das artes visuais contemporâneas, desenvolvemos com os alunos uma proposta criativa inspirada na obra *Flaming Heart* da artista portuguesa Joana Vasconcelos.

A proposta consistiu na “replicação” da obra (figura 24), utilizando materiais reutilizados como cartão, lãs de diversos tipos e cores e cola branca. Este exercício teve como objetivo o desenvolvimento da expressão plástica, o contacto com referências da arte contemporânea portuguesa, a valorização dos materiais e técnicas manuais e a compreensão do conceito de arte como comunicação simbólica.

Antes da construção, desafiamos os alunos a observarem atentamente a obra original, projetada no quadro, e a identificarem os seus principais elementos como lantejoulas brilhantes e orlas coloridas, elementos amorfos de croché e tecidos minuciosamente bordados e o dramatismo da obra. A partir daí, os alunos criaram uma versão, tendo sempre como base a obra original. A construção dos corações exigiu trabalho em equipa, coordenação motora, paciência, criatividade e entreajuda. As diferentes lãs permitiram explorar texturas, volumes e contrastes, enquanto o cartão serviu de base estrutural para dar forma ao coração.

#### **Figura 24**

*Representação da réplica do Flaming heart de Joana Vasconcelos*



❖ Quadros inspirados em Almada Negreiros e Wassily Kandinsky

Este núcleo expositivo reuniu composições visuais que evidenciam uma exploração intencional da geometria, nomeadamente no que diz respeito aos ângulos sendo, desta forma, só realizado pelos alunos do 3.º ano. A escolha de obras com foco na geometria e nos ângulos não é meramente formalista, mas antes reflexo da ligação existente entre a arte e a matemática (figura 25).

Escolhemos dois artistas, Almada Negreiros e Wassily Kandinsky, por serem artistas que usaram elementos geométricos nas suas obras, nomeadamente ângulos, tema em estudo no momento. A justaposição destes dois artistas, neste núcleo, permitiu aos alunos identificar pontos de contacto e divergência entre abordagens artísticas que utilizam a geometria não apenas como instrumento compositivo, mas como veículo de pensamento e de expressão artística.

Com esta atividade pretendíamos aproximar as crianças de manifestações artísticas e promover o enriquecimento das experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais e que, tal como os artistas em foco, os alunos utilizassem formas geométricas e elaborassem composições artísticas.

**Figura 25**

*Pinturas realizadas pelos alunos com foco na geometria e nos ângulos*



## ❖ Mural da Família

Esta atividade teve como ponto de partida um elemento particularmente significativo: a estrutura física do mural foi concebida e construída, em grande escala, por um pai de um dos alunos, o que acrescentou uma importante dimensão de colaboração intergeracional e de integração entre escola e família.

Para o preenchimento do mural, realizamos uma aula centrada na construção de um mural coletivo onde todos os alunos tivessem oportunidade de pintar a sua família, dando nomes às pessoas e animais (figura 26).

Os alunos, orientados pelas estagiárias, foram convidados a partilhar as suas visões, memórias e sentimentos associados à ideia de família. Estes contributos foram livremente organizados no mural, promovendo uma composição heterogénea e rica em significados, que espelha a diversidade de vivências familiares e afetivas presentes na turma.

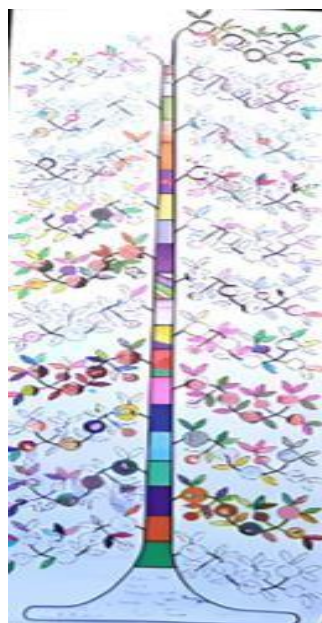
O mural, foi afixado na entrada da escola, num lugar visível para que todos os pais e familiares vissem e reconhecessem o papel fundamental que possuem na vida das crianças.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade permitiu trabalhar simultaneamente artes visuais e cidadania, numa lógica interdisciplinar.

A construção do mural constituiu também uma oportunidade para desenvolver o sentido de pertença ao grupo, o trabalho colaborativo e a consciência de que a escola pode e deve ser um espaço onde as histórias individuais se cruzam e se tornam visíveis. A participação ativa de um encarregado de educação reforçou a importância do envolvimento das famílias nos processos educativos, numa perspetiva de corresponsabilização e da importância que a família tem no processo educativo do aluno (Mata & Pedro, 2021) (conforme Capítulo 1, 1.4.).

**Figura 26**

*Mural da Família*



❖ Espaço performativo

Neste espaço performativo, foram apresentadas dramatizações criadas e ensaiadas pelos alunos (figura 27), com a ajuda das mestrandas, a partir das fotografias na atividade de Toscani e um momento musical concebido e ensaiado por um grupo de músicos, que se deslocou à escola com o propósito de dinamizar atividades junto dos alunos. Estas atividades tiveram lugar no espaço exterior, contíguo à sala onde fizemos a exposição “Somos Artísticas!”

**Figura 27**

*Dramatização baseada na atividade sobre Toscani e momento musical*



## METARREFLEXÃO

A presente reflexão é elaborada no findar de um período de estágio que decorreu no Mestrado em EPE e do 1.º CEB, na unidade curricular PES, estágio que se constituiu como um momento de profundo crescimento pessoal e profissional. Ancorado na metodologia de investigação-ação e desenvolvido em contextos educativos orientados pelos princípios do Modelo pedagógico MEM, o trabalho desenvolvido permitiu à mestranda viver uma experiência formativa rica, exigente desafiadora e transformadora. Permitiu compreender que a função docente, especialmente em contextos inovadores e centrados na criança, exige não apenas conhecimento teórico sólido, mas também uma elevada capacidade de observação, mediação e flexibilidade pedagógica.

A metodologia de investigação-ação possibilitou um olhar sistemático e reflexivo sobre a prática pedagógica, permitindo identificar problemas, experimentar soluções, observar efeitos e reformular estratégias. Esta abordagem contribuiu para consolidar uma postura de constante indagação, autoavaliação e melhoria contínua, reconhecendo que ser educador ou professor é estar permanentemente em construção.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este estágio constituiu uma oportunidade inestimável de crescimento. Ao refletir sobre cada situação, registar observações, avaliar estratégias e dialogar com orientadores e colegas, percebi a importância da investigação e da reflexão crítica como motores de desenvolvimento contínuo. A prática em contexto real permitiu-me consolidar competências de planeamento, avaliação e mediação pedagógica, reforçando simultaneamente a minha confiança enquanto futura educadora e professora. Mais do que a aquisição de técnicas ou procedimentos, foi o contacto direto com as crianças, a observação das suas interações e a responsabilização no processo educativo que me proporcionaram um enriquecimento profundo, fortalecendo a minha identidade profissional e a consciência do impacto transformador que a docência pode exercer na vida das crianças e alunos. Aplicar o modelo pedagógico do MEM, que preconiza uma pedagogia ativa, de cooperação educativa onde as crianças têm um papel participativo na negociação das atividades e projetos a desenvolver, os quais são planificados tendo em conta os seus interesses e contextos, em dois níveis educativos deferentes e com crianças de idades diferentes, apresentou-se como uma experiência desafiadora e muito enriquecedora, que permitiu à mestranda compreender a importância da colaboração e coadjuvação, da flexibilidade e

transversalidade, da diferenciação pedagógica e dos ajustes necessários para construir práticas educativas que beneficiem as crianças no processo ensino-aprendizagem, compreendendo o papel que estas desempenham no centro das atividades e do processo educativo

No desenrolar do processo, a mestranda, coadjuvada pelo par pedagógico e orientada pelas docentes cooperantes e supervisoras foi crescendo como profissional, adquirindo uma progressiva desenvoltura na planificação e desenvolvimento das atividades e projetos apresentados, na organização temporal e espacial e na identificação e organização de meios e materiais de apoio à realização das propostas, nomeadamente de meios audiovisuais e tecnológicos.

A inserção da tecnologia digital na construção das práticas educativas, apresentou-se como num desafio pela insuficiência de recursos tecnológicos na instituição e também, pela instabilidade de Internet. Contudo, através de estratégias delineadas pelas mestrandas, como a aquisição de um router móvel e a disponibilização dos computadores das mesmas, foi possível integrar a tecnologia, por forma a ter um efeito no estímulo e na motivação dos alunos para as atividades.

Considerando esta metarreflexão resultado de um processo de construção, é evidente que se tenham sentido dificuldades, receios, angústias e dúvidas associadas às tomadas de decisão. Como refere Moyles (2001), tal como as crianças, os docentes em formação, enfrentam transições, que permitem situações de vulnerabilidade, dúvidas e inseguranças.

Um dos maiores desafios que a mestranda enfrentou foi conciliar a diversidade de ritmos, interesses e necessidades das crianças com a necessidade de organizar ambientes ricos, estimulantes e autónomos, conforme preconiza a filosofia do MEM.

Assumir uma turma/grupo, (re)adaptar a postura e colocar em prática os conhecimentos teóricos por forma a deliberar e aplicar decisões fundamentadas, planificar atividades e projetos que proporcionassem aprendizagens significativas e fossem do interesse das crianças, gerir o tempo, selecionar os materiais de apoio mais eficazes, manter as crianças ativas foram alguns desafios que a mestranda foi sentido e que, com o passar do tempo, foi conseguindo ultrapassar. Um outro desafio centrou-se na elaboração das planificações, e na procura de projetos atrativos que, conforme a valência em causa, fossem ao encontro das OCEPE e das AEs, dessem voz às crianças, incluíssem os seus interesses e proporcionassem aprendizagens significativas.

No início a grande preocupação do par pedagógico era o cumprimento integral das planificações, mas conforme o tempo foi passando o par foi percebendo que o mais importante era respeitar a voz e o tempo da criança ao longo da ação, privilegiando e incentivando momentos de

partilha e debate.

Com o decorrer do tempo, os desafios foram sendo minimizado através da reflexão e colaboração das docentes cooperantes e professoras supervisoras, podendo, neste momento, a mestranda afirmar que a constante reflexão e acompanhamento facilitou a supressão das dificuldades, levando-a a evoluir e a aperfeiçoar diariamente a sua prática educativa, aperfeiçoamento que estará sempre inacabado.

Em suma, este percurso permitiu à mestranda desenvolver uma identidade profissional mais consciente, fundamentada e crítica. Compreendeu, na prática, que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos: é criar condições para que as crianças se envolvam, questionem, colaborem, experimentem e construam sentido sobre o mundo que as rodeia.

O contacto direto com os princípios do MEM, aliado à prática reflexiva proporcionada pela investigação-ação, permitiu, à mestranda, valorizar ainda mais o papel do professor como organizador do ambiente, mediador de aprendizagens e promotor da autonomia.

Sinto que saio deste percurso com uma maior sensibilidade pedagógica, mais ferramentas didáticas e uma visão mais ampla da educação como um processo ético, relacional e transformador. Posso, por isso, dizer que se trilhou um caminho de dupla docência que propicia a desenvoltura de competências, correlacionadas com a partilha, comunicação, resolução de conflitos, não descurando a importância do brincar para o desenvolvimento integral do indivíduo. Desta forma, a mestranda visualiza ser, no futuro uma Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB que procura dar o melhor todos os dias, assumindo uma postura profissional adequada, aberta a novas possibilidades, metodologias e estratégias, objetivando o desenvolvimento de forma global no âmbito do saber, saber ser, saber estar e saber fazer de todas as crianças. Por fim, importa salientar que saio deste estágio plenamente convicta que a profissão docente exige articulação, trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes intervenientes e que o fato da PES ter ocorrido em idade, amenizou muitas inseguranças e possibilitou a constante reflexão e partilha de ideias, bem como contribuiu para tornar a mestranda um pouco melhor, todos os dias. Evidencia-se, ainda, a importância das reuniões e conversas informais com a Educadora de Infância Cooperante e a Professora de 1.º CEB Cooperante, assim como com as coordenadoras institucionais, que, incentivando à reflexão, ajudaram a trilhar o caminho mais acertado e a adequar os recursos e práticas ao contexto/grupo.

Chegando ao término da PES, a mestranda considera que o percurso foi feliz, recheado de

aprendizagens e evoluções. As crianças e a instituição de estágio detiveram um papel central ao longo da PES e tornaram este percurso intenso, risonho e otimista. A evolução profissional não termina com o fim desta etapa formativa, devendo ser efetivada ao longo da vida, tendo sempre como objetivo primordial fazer as crianças felizes.

## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora, p. 23.

Alarcão, I. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*, Conselho Nacional da Educação, p. 205.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 4*, p. 136.

Bernardo, M., & Ramos, R. (2022). O educador como parceiro: reflexões sobre a prática pedagógica. *Revista de Educação e Práticas Pedagógicas, 10(2)*, p. 22.

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borba, F. & Goi, M. (2021). Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, e152101950, pp. 3 a 10.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. MA: Harvard University Press.

Caeiro, A. & Correia, I. (2021). Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – Contributos para a Intervenção precoce na Infância. *Associação de Profissionais de Educação de Infância. -2-4*, p. 45.

Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional da Investigação-Ação Colaborativa, n.º 1*, p. 67. [eb8d33\\_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf](#)

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA.

Cortesão, L., Amaral, T., Carvalho, M., Carvalho, M., Casanova, M., Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M., & Pestana, M. (1995). *E agora tu dizias que...Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Edições Afrontamento.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Universidade do Minho, Psicologia Educação e Cultura, volume XIII, n.º 2*, p. 360.

Couto, J., (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. In F. Azevedo et al (Coord.), *Actas do I Encontro Internacional. A criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às Práticas*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, p. 209.

Cruz, A.; Ventura, C.; Rocha, M.; Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna, n.º 3, 6.ª série*.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. *School Journal*, 54(3), 77–80.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª série, p.10.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*. [Master's thesis. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti] Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2188>

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Open University Press.

Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning Together And Alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*.

Latorre, A. (2005). *El profesorado como investigador, en La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó

Leite, C. (2000). Um Olhar Sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico. *A Página da Educação*, Edição n.º 92. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=92&doc=8058&mid=2>

Leite, C. (2003). Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a educação básica. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (19).

Leite, C. (2018). *Desafios que se colocam à Escola em Portugal*. [Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132320/2/444121.pdf>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção-Geral de Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a diferença*, Lidel.

Lopes, M. & Pedruzzi, A. (2021). *O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem*

Marta, M., & Lopes, A. (2014). *Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI*. (pp. 5346-5359)  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/88023.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 de Educação.

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

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico-1.º Ciclo de Portugal*. [Doctoral dissertation, Universidade de Santiago de Compostela] <https://minerva.usc.gal/entities/publication/363873b0-3195-41c8-a.852-23f0613820bb>

Moyles, J. R. (2001). *Passion, paradox and professionalism in early years education*. *Early Years*, 21(2), 81–95.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*.

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote.

Ó, J., (2014). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. O Lugar dos Nossos Textos- Escritos Partilhados 4.  
<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/ALivroSergioNizaJorgeRamosdoO.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspectiva educativa*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In Rocha, M. (2015). *O brincar no desenvolvimento infantil*. Editora Educação e Sociedade, p. 64

Palmeirão, C. & Alves, J. (2016). *Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria- Conhecimento, informação e ação*. Universidade Católica Editora

Rocha, C. (2015). *A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar*, p. 64.

Roldão, M. (2006). *Gestão curricular: Teoria e prática*. Edições ASA.

Santana, I. (2006). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem de aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna, n.º 5, 5.ª série*.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Silva, H., Moreira, S., & Lopes, J. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor.

Torrão, R. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na Creche*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/12462>

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em Educação metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

Vicente, I. (2018). *A construção de relações positivas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/28098>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

Wallon, H. (2017). *A Evolução Psicológica da Criança*. Martins Fontes.

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, 85-104.

## Documentos Legais

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República: I série, n.º 240. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República: I série, n.º 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República: II série, n.º 138. [diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779).

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho do Ministério da Educação: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República. II série, n.º 143 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro da Assembleia da República (1997). Diário da República: I-A série, n.º 34. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro da Secretaria- Geral da Educação, Ciência (2015). Diário da República: I série, n.º 27. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/29-2025-906519105>

# APÊNDICES

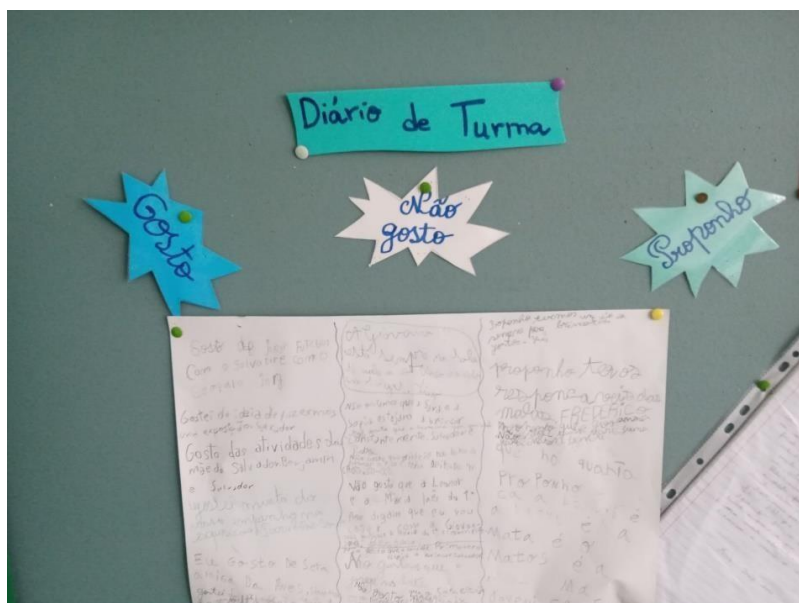
## Apêndice 1

### Agenda da semana



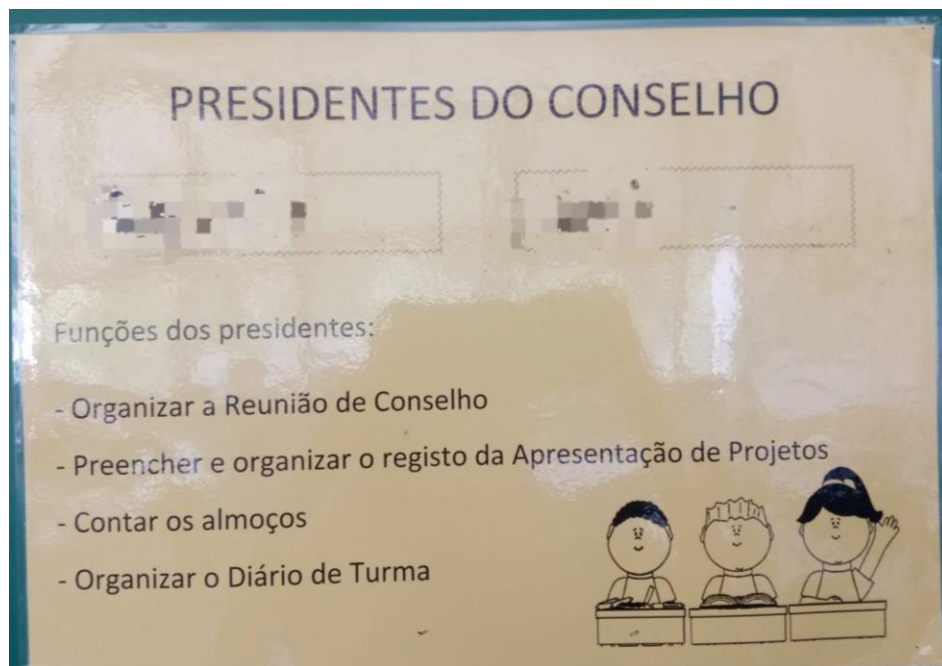
## Apêndice 2

### Diário de Turma



### Apêndice 3

#### Presidentes do Conselho



### Apêndice 4

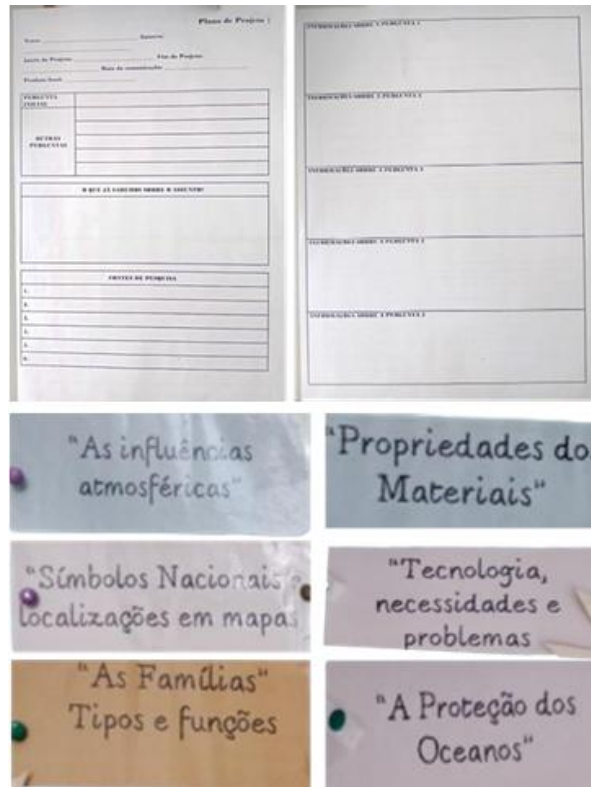
#### Tempo de Estudo Autónomo (TEA)- Regras e tarefas





## Apêndice 7

### Planificações e Temas



## Apêndice 8

### Diferenças e Semelhanças

TEXTO	
<p>Curta manhã, na escola, a professora deu a cada aluno uma pequena semente e explicou que, se cuidassem bem dela, um dia a semente iria crescer e transformar-se numa planta.</p> <p>O João cuidava a semente num vaso e todos os dias, regava a terra com um pouco de água.</p> <p>Passado um tempo, observou que esta pequena haste brotava da terra. A semente tinha germinado.</p>	<p><i>(As crianças ficam felizes e a professora tem sementes para todos.)</i></p> <p><b>PROFESSORA</b> (mostrando as sementes): — Vou dar a cada um uma semente. Se cuidarem dela, vai germinar e dar uma planta.</p> <p><b>Texto Dramático</b> <i>(Professora distribui as sementes para os alunos. João recebe a sua com um sorriso no rosto.)</i></p> <p><b>JOÃO</b> (olhando para a semente, ali com um fiozinho, quase para si mesmo): — Uma semente... eu vou cuidar muito bem de ti.</p> <p><i>(João pega num vaso e coloca a semente no terraço.)</i></p> <p><b>PROFESSORA</b> (conversando): — João, João! Lembra-se de regar a terra com água.</p> <p><b>JOÃO</b> (com um sorriso, olhando para o vaso): — Vai crescer... eu sei que vai!</p>
<p><b>Texto Narrativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É para ser lido</li> <li>• Há narrador</li> <li>• Personagens aparecem ao longo do texto</li> <li>• Ambientes descritos pelo narrador</li> <li>• Discurso direto e discurso indireto</li> </ul>	<p><b>Texto Dramático</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É para ser lido e representado</li> <li>• Não há narrador</li> <li>• Personagens aparecem no início das falas</li> <li>• Ambiente é feito por cenários, luzes e sons</li> <li>• Discurso direto</li> </ul>





**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

POLITÉCNICO DO PORTO

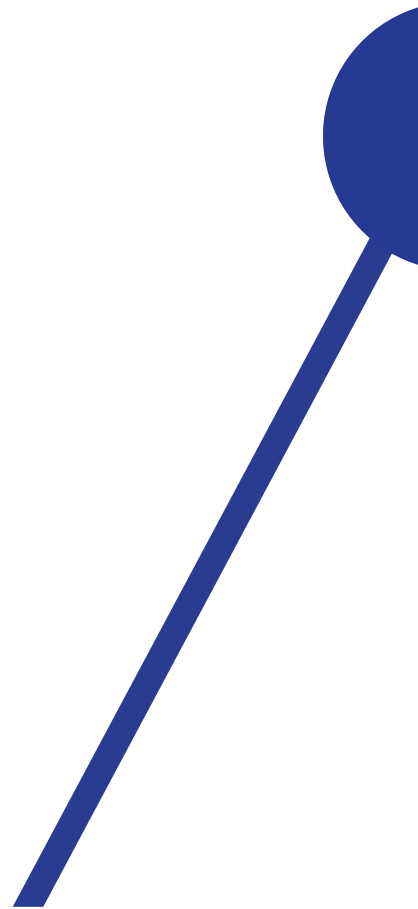
**MESTRADO**

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

16

**Relatório de Estágio**

Helena Catarina Martins Neto



M