

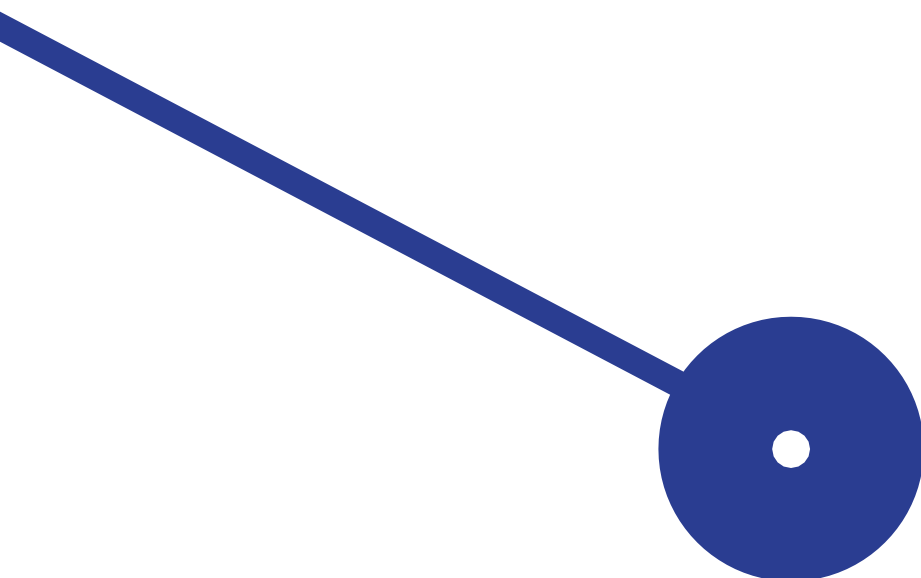
M

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

Relatório de estágio

Débora Filipa Sousa Santos

JULHO/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Débora Filipa Sousa Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de
Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Débora Filipa Sousa Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de
Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, sinónimo de força e resiliência. Sem precisar de falar, ensinou-me, pelo exemplo, a persistir perante os obstáculos da vida.

Ao Fábio, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Obrigada pelos oito anos de amor e cumplicidade, pelas palavras de motivação, por nunca me teres deixado desistir e por me relembrares, vezes sem conta, que este era o meu caminho.

À Andreia, uma das amigas que a licenciatura me trouxe. Aquela que ouviu os meus desabafos infinitos, que acolheu e valorizou aquilo que eu sentia, e que me trouxe conforto nas horas de maior aflição. Mais do que uma futura excelente docente, é, sem dúvida, uma pessoa excepcional.

À Soraia e ao Cerejo, que sempre torceram pelo meu sucesso. Cruzaram o meu caminho no contexto profissional e tornaram-se família. Foram, desde sempre, sinónimo de leveza. A vocês, um enorme obrigada pelas gargalhadas, pela compreensão e pela aceitação do pouco tempo disponível para o tão esperado *tea time*.

À Rafaela, com quem partilhei momentos de alegria, dificuldades sentidas e dúvidas infinitas ao longo do estágio. A partilha mútua foi essencial para o sucesso deste percurso.

Ao meu par pedagógico e às supervisoras institucionais, cujas partilhas e reflexões conjuntas foram fundamentais para uma prática pedagógica mais consciente, intencional e significativa.

Às orientadoras cooperantes, que generosamente abriram as portas das suas salas para nos receber. Para além de contribuírem de forma significativa para a minha formação enquanto futura docente, mostraram-se sempre disponíveis para me ouvir e tranquilizar.

A todos os professores, que me impactaram positivamente ao longo do meu percurso enquanto aluna, e que me influenciaram e motivaram a seguir o mesmo caminho, agora enquanto futura docente.

Por fim, mas sem dúvida não menos importante, um enorme obrigada às crianças que cruzaram o meu caminho nos dois contextos educativos da Prática Educativa Supervisionada. Obrigada pelos abraços, pelas palavras de carinho, pelas aprendizagens e por me lembrarem, mesmo sem o saberem, que a educação é, de facto, a área onde me revejo. Estarão sempre no meu coração.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, constituindo-se como um documento fundamental para a profissionalização num perfil duplo docente. Assim, reflete um percurso formativo nos dois níveis educativos, permitindo a consolidação de saberes, competências e atitudes essenciais ao exercício de uma docência qualificada. Durante a PES, privilegiou-se uma abordagem metodológica sustentada na investigação-ação, orientada por um paradigma socioconstrutivista que valoriza a criança como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. As práticas pedagógicas foram cuidadosamente planeadas, implementadas e avaliadas com base na observação, na análise crítica e na reflexão sistemática, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e coerentes com os princípios preconizados nos documentos orientadores curriculares. A articulação com a comunidade educativa e com as famílias assumiu um papel central, promovendo-se a sua participação ativa, numa perspetiva de cooperação e de corresponsabilização. Paralelamente, o trabalho em díade, aliado ao apoio das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, revelou-se essencial para a partilha de saberes, reflexões conjuntas e para o desenvolvimento profissional contínuo. A reflexão, ao longo de todo o processo formativo, constituiu-se como elemento estruturante na construção da identidade profissional docente. Neste sentido, a mestranda procurou adotar uma postura indagadora e crítica sobre a prática, mediante a problematização das questões emergentes. Por fim, este relatório traduz uma formação sólida e comprometida com uma educação de qualidade, centrada na criança e sustentada em princípios éticos e pedagógicos coerentes.

Palavras-chave: Aprendizagens significativas; Metodologias ativas; Metodologia investigação-ação; Trabalho cooperativo.

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Educational Practice (PES) curricular unit, part of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, as a fundamental document for the professionalization of a dual teacher profile. Therefore, it reflects a training program at both educational levels, allowing the consolidation of knowledge, skills and attitudes essential to the exercise of a qualified teaching profession. A methodological approach based on action-research was favored during the PES, guided by a socio-constructivist paradigm that values the child as an active subject in the construction of their own knowledge. Teaching practices were carefully planned, implemented and evaluated based on observation, critical analysis and systematic reflection, promoting meaningful and contextualised learning that was consistent with the principles set out in the curriculum guidelines. Coordination with the educational community and families played a central role, promoting their active participation from a perspective of cooperation and co-responsibility. At the same time, working as a pair, together with the support of the co-operating tutors and the institutional supervisors, proved to be essential for sharing knowledge, joint reflections and continuous professional development. Throughout the training process, reflection was a structuring element in the construction of the teacher's professional identity. Therefore, the master's student sought to adopt an inquisitive and critical stance on practice, through the problematization of emerging issues. In conclusion, this report reflects solid training that is committed to quality education, centered on the child and based on coherent ethical and pedagogical principles.

Keywords: Meaningful learning; Active methodologies; Action research methodology; Cooperative work;

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 REGISTO DAS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS	47
FIGURA 2 ANIMAIS ORGANIZADOS PELAS RESPECTIVAS CAIXAS	49
FIGURA 3 EXEMPLOS DA ASSOCIAÇÃO DOS ANIMAIS AOS RESPECTIVOS HABITATS	51
FIGURA 4 CONSTRUÇÃO DOS HABITATS E EXPOSIÇÃO NA PORTA DA SALA	53
FIGURA 5 LIVRO “A CAIXA” DE JOÃO RODRIGUES E O ANIMAL PECULIAR CONSTRUÍDO PELA MESTRANDA	55
FIGURA 6 EXEMPLOS DE ALGUNS DOS ANIMAIS PECULIARES INDIVIDUAIS	56
FIGURA 7 CONSTRUÇÃO DO ANIMAL PECULIAR COLETIVO E EXPOSIÇÃO NA PORTA DA SALA.....	57
FIGURA 8 REPRODUÇÃO DOS PADRÕES DE DIFERENTES REVESTIMENTOS	58
FIGURA 9 CONTORNO DOS ANIMAIS NA MESA DE LUZ	59
FIGURA 10 NOTA EXPLICATIVA PARA AS FAMÍLIAS E EXEMPLOS DA FOLHA INFORMATIVA PREENCHIDA.....	60
FIGURA 11 CAPA E ALGUMAS PÁGINAS DO LIVRO DIGITAL.....	61
FIGURA 12 PADLET DO PROJETO “TORNAR O MUNDO UM LUGAR MELHOR”	63
FIGURA 13 PADLET PARTILHADO COM AS FAMÍLIAS	64
FIGURA 14 ATIVIDADE “COMBOIO DA PARTILHA”	66
FIGURA 15 TEATRO DE SOMBRAS - APRESENTAÇÕES.....	68
FIGURA 16 SESSÃO DOS PRIMEIROS SOCORROS COM UM FAMILIAR	69
FIGURA 17 ATIVIDADE “SOCORRISTAS EM AÇÃO”	70
FIGURA 18 FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES	71
FIGURA 19 “TESTEMUNHOS DE ABRIL” – ENTREVISTA AOS AVÓS	72
FIGURA 20 ATIVIDADE “QUE SUPERPODER PODE TRANSFORMAR O MUNDO?” – PRIMEIRA PARTE	75
FIGURA 21 ATIVIDADE “QUE SUPERPODER PODE TRANSFORMAR O MUNDO?” – SEGUNDA PARTE	75
FIGURA 22 ATIVIDADE “ESPETÁCULO DAS LENDAS”	77
FIGURA 23 DIA DA FAMÍLIA	78

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações para a Educação Pré-escolar

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT - Projeto Curricular de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PE – Projeto Educativo

RGPD - Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RI - Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	21
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	26
2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	40
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	45
3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES	45
3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES	61
METARREFLEXÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
REFERÊNCIAS LEGAIS	95

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A PES assumiu um papel central no percurso formativo da mestranda, na medida em que lhe permitiu mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa. Desta forma, este documento constitui-se como um instrumento indispensável para a profissionalização num perfil duplo docente, que habilita a mestranda para o exercício de funções educativas em dois níveis educativos distintos: Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Este relatório reflete, assim, o percurso formativo e experiencial vivenciado nos contextos de EPE e 1º CEB, através das etapas de observação, planificação, implementação, avaliação e reflexão. A sua elaboração baseia-se numa abordagem investigativa, com o intuito de promover aprendizagens significativas e contextualizadas nas crianças e, simultaneamente, fomentar o desenvolvimento da identidade profissional docente da mestranda.

A intervenção educativa foi fundamentada em diversos referenciais teóricos e legais que sustentam o sistema educativo português. Comumente, destaca-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que estabelece uma visão holística do aluno e define os princípios a desenvolver ao longo da escolaridade, nomeadamente a adaptabilidade, a coerência, a flexibilidade e a inclusão. Em articulação com este documento, no contexto da EPE, as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) assumem-se como um documento essencial, que define as finalidades da educação da infância e orienta a prática pedagógica neste nível educativo. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), as Aprendizagens Essenciais (AE) consagram-se como um referencial teórico fundamental para a orientação curricular dos docentes. No entanto, este documento deve ser encarado sob uma perspetiva flexível, pois tal como está consagrado no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), o currículo é um instrumento dinâmico que as escolas devem gerir autonomamente, de acordo com as necessidades do seu contexto.

Ainda no âmbito dos referenciais legais, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, fundamentou a prática pedagógica desenvolvida. Neste sentido, a mestranda procurou dar voz a todas as crianças, respeitando as suas necessidades e interesses através do estabelecimento de uma relação de confiança mútua. Foram ainda considerados os documentos estruturantes do agrupamento de escolas, que acolheu a mestranda, como o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI).

A PES foi desenvolvida com base na metodologia de investigação-ação (I-A), que se revelou fundamental para a construção de um processo educativo participativo, colaborativo e reflexivo. Esta metodologia caracteriza-se pela implementação de um ciclo espiral das etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, o que se traduziu numa prática docente consciente e em constante transformação. Ao colocar continuamente a sua prática em questão, a mestranda potencializou a capacidade de responder intencional e fundamentalmente aos desafios e problemas emergentes dos dois contextos educativos.

Adicionalmente, a intervenção da mestranda considerou variados cuidados éticos, de forma a salvaguardar os direitos dos intervenientes. Desta forma, a recolha de dados para efeitos de registo e análise da prática educativa garantiram os princípios de confidencialidade e de anonimato, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Neste sentido, ao longo do relatório foram utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças, para as identificar quando necessário. Para além disso, a utilização dos registos fotográficos foi consentida antecipadamente.

A PES foi igualmente marcada por uma forte componente de trabalho colaborativo e cooperativo, nomeadamente através da articulação da mestranda e os diferentes elementos da comunidade educativa. O trabalho em díade e o acompanhamento/apoio dos orientadores cooperantes e das supervisoras institucionais constituíram-se como oportunidades privilegiadas de reflexão conjunta e partilha de práticas. Esta dimensão colaborativa revelou-se essencial para o enriquecimento das práticas pedagógicas, bem como para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Este relatório encontra-se estruturado em diferentes partes que visam apresentar todo o percurso formativo desenvolvido ao longo da PES. No primeiro capítulo, são analisados diversos referentes teóricos e legais, que fundamentaram a prática educativa. Este capítulo está subdividido em três partes: na primeira, apresentam-se pressupostos comuns aos dois níveis educativos; no segundo aborda-se as especificidades da educação pré-escolar e no terceiro as particularidades do 1º ciclo do ensino básico.

O segundo capítulo é dividido em três subcapítulos, sendo que no primeiro é apresentada a caracterização do agrupamento e da instituição cooperante onde decorreu a PES. Nos dois seguintes, é apresentada a contextualização dos dois ambientes educativos, destacando as suas diferentes dimensões, desde a organização do grupo, espaço, tempo e materiais à qualidade das relações entre os vários intervenientes da comunidade educativa.

No terceiro capítulo, cada um dos dois subcapítulos presentes destina-se à descrição, fundamentação e reflexão das práticas educativas, nomeadamente dos projetos desenvolvidos na EPE e no 1º CEB. Nestes, são mobilizados os referenciais teóricos presentes no primeiro capítulo.

Para finalizar, este relatório contempla uma metarreflexão, na qual a mestranda teve a oportunidade de analisar e refletir criticamente sobre a prática educativa supervisionada, nomeadamente sobre os seus contributos para a sua vida, enquanto futura docente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No exercício da profissão docente, a teoria assume um papel estruturante, na medida em que sustenta, de forma fundamentada, as opções pedagógicas do professor/educador ao longo da sua prática educativa. É a partir da constante articulação entre a teoria e a prática que o docente consegue atuar de forma mais intencional e reflexiva. Desta forma, neste capítulo serão abordados diferentes pressupostos teóricos e legais, que se revelam essenciais para uma intervenção pedagógica informada e consciente. No primeiro subcapítulo abordar-se-ão aspetos comuns às duas valências; no segundo as especificidades da educação pré-escolar, e no último as particularidades do 1º ciclo do ensino básico.

1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O artigo 28.º da Convenção dos Direitos das Crianças afirma que os "Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades" (UNICEF, 2019, p.23). Este reconhecimento concretiza-se através da implementação de diversas medidas, tais como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, bem como a facilitação do acesso ao ensino superior. Assim, reforça-se a ideia da importância da educação para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e críticos (UNICEF, 2019).

A educação e o papel da escola em Portugal têm sofrido diversas transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças de cariz político, social e pedagógico. No que diz respeito às mudanças de natureza política, é importante referir que, antes do 25 de abril de 1974, a educação era utilizada pelo Estado Novo como uma ferramenta de controlo social. Assim, a escola servia para moldar cidadãos passivos, ou seja, pessoas que não iriam contestar a ideologia salazarista, mas que iriam difundir os seus valores (Formosinho, 1987, citado por Formosinho & Machado, 2013). Para além do autoritarismo e do nacionalismo promovidos pelo regime, o acesso à escolaridade não era equitativo. Como era atribuído um papel

doméstico às mulheres, considerava-se que estas deviam ser educadas em casa, com vista a prepará-las para serem “(...) boas mães, donas de casa competentes e, futuramente, exímias educadoras dos filhos.” (Adão & Remédios, 2009, p.4). Durante o regime, este modelo ideológico foi sendo progressivamente contestado, tendo surgido algumas tentativas pontuais de modernização do sistema educativo português, como as propostas da reforma de Veiga Simão em 1971, que visavam a democratização do ensino (Formosinho & Machado, 2013). Estas iniciativas foram cruciais para que, após a Revolução de Abril, fosse promulgada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei decretou que o Estado não pode utilizar a educação como uma ferramenta para difundir valores políticos, religiosos ou ideológicos, devendo garantir o acesso e o sucesso escolar a todas as pessoas de forma igualitária (Lei n.º 46/86, 1986).

Para além das transformações políticas, a conceção do ensino tradicional foi sendo desconstruída, a partir dos paradigmas pedagógicos, profundamente influenciados pelos contributos de diversos autores, como Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey e Freire, cujas teorias continuam a sustentar práticas educativas centradas na criança. Relativamente a Piaget, o seu objetivo principal consistiu na “(...) busca do entendimento de como o conhecimento é construído.” (Ferracioli, 1999, p.6), tendo concluído que este se desenvolve através de diferentes estádios. Estes são determinados por múltiplos fatores e revelam uma lógica interna de progressão. O conhecimento, segundo Piaget, vai sendo reconstruído de acordo com a adaptação constante ao mundo que o sujeito tem de fazer ao longo da sua vida (Ferracioli, 1999). Para além disso, e contrastando com as pedagogias transmissivas, Piaget reforça o papel ativo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento, uma vez que o “(...) conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo.” (Ferracioli, 1999, p.11).

Neste sentido, Vygotsky corrobora esta visão construtivista, defendendo que a criança deve ser vista como sujeito – e não como objeto – da aprendizagem. A sua interação com o adulto assume um papel determinante no seu desenvolvimento, portanto este deve agir como um mediador, atuando na zona de desenvolvimento próximo - espaço entre o que a criança já

consegue fazer autonomamente e o que pode fazer com a ajuda de um mediador (Yudina, 2007).

Influenciado pelos trabalhos de Piaget e de Vygotsky, Bruner também contribuiu para a consolidação de uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Para este autor, a “(...) aprendizagem, enquanto ato de motivação e de descoberta, deve ter o propósito de ir para além da transmissão e da repetição.” (Mesquita, 2014, p.57). Bruner percecionava a criança como um ser pensante, dotado de capacidade de construir o seu conhecimento, através da interação social e da constante colaboração com os educadores/professores (Bruner, 1998, citado por Mesquita, 2014).

Paralelamente, John Dewey centrou a sua reflexão pedagógica na forma como os conteúdos devem ser apresentados, defendendo que estes devem ser organizados “(...) de modo que permita ao estudante relacionar a nova informação com a sua experiência prévia, aprofundando assim a sua ligação com este novo conhecimento.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p.12). Para além desta perspetiva, Dewey advoga que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos académicos. O seu papel deve também envolver a promoção do desenvolvimento de competências essenciais para a participação ativa na sociedade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019). Por fim, o trabalho de Freire veio reforçar a perspetiva de Dewey, ao criticar aquilo a que chamou “(...) “o conceito bancário da educação”, em que os estudantes são vistos como uma conta vazia, a ser preenchida pelo professor. (...)” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p.13). Esta conceção transmissiva da educação foi fortemente rejeitada por Freire, que acreditava na capacidade dos estudantes em participarem ativamente no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o autor defendia uma prática educativa assente na dialogicidade entre o educador/professor e a/o criança/aluno.

Todos os contributos teóricos referidos anteriormente têm vindo a influenciar, de forma significativa, tanto as práticas educativas como a própria organização e conceção do currículo. Mudar um sistema educativo que privilegia a estruturação do currículo em torno de disciplinas – tradição que, para além de estar enraizada, facilita a organização escolar – constitui um

processo complexo. No entanto, essa mudança revela-se cada vez mais urgente, face às vantagens que pode trazer tanto para quem ensina como para quem aprende. Neste contexto de mudança curricular e pedagógica, o perfil e o papel do professor também se transformaram face aos desafios emergentes. Para responder às exigências da atualidade, o professor não pode limitar-se à mera transmissão de conteúdos. Pelo contrário, exige-se "(...) que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais." (Alarcão, 2001, p.2). Esta perspetiva é reforçada pelo enquadramento legal estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que valoriza a participação ativa dos professores na gestão do currículo, bem como a importância do trabalho colaborativo no processo educativo.

Dentro das exigências atuais, enquadram-se as múltiplas crises que o mundo enfrenta, nomeadamente "(...) o aumento da desigualdade social e económica, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático, a automação tecnológica disruptiva e a violência (...)" (UNESCO, 2022, p.6). É perante estas crises globais que surge a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) e composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta agenda "(...) aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes." (UNRIC, 2018, p.1). Neste sentido, as práticas pedagógicas dos docentes devem estar alinhadas com os ODS, em particular com o ODS 4, que visa garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos (ODS 4). Contudo, a sua influência vai além deste objetivo específico, integrando, de forma transversal os outros temas dos ODS no currículo escolar, como a igualdade de género, o combate à pobreza e a preservação ambiental. Perante esta perspetiva, a articulação curricular surge como um elemento-chave para garantir esta coesão, permitindo que os ODS sejam promovidos de forma contextualizada e significativa.

Quando se fala de articulação curricular, é possível identificar três tipos distintos: a articulação lateral, a articulação horizontal e a articulação vertical. Independentemente da tipologia, todas pressupõem um trabalho colaborativo entre educadores/professores, no qual se

promove a convergência de ideias, estratégias e objetivos pedagógicos (Roldão & Almeida, 2018; Nogueira & Duarte, 2022). A articulação lateral é o primeiro tipo a considerar, especialmente porque não se deve desenvolver um currículo sem atender ao contexto específico do grupo a que se destina (Leite, 2012). Esta forma de articulação assenta na contextualização das aprendizagens, de modo a permitir que os alunos atribuam significado ao que aprendem e desenvolvem competências essenciais para a sua vida futura, como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas (Alonso, 2004). Ao implementar este tipo de articulação, está-se igualmente a concretizar a diferenciação pedagógica, isto é, a oferecer a cada criança oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades, ritmos, interesses e potencialidades. Esta abordagem contribui para aumentar a motivação das crianças, incentivando-as a aprofundar o conhecimento e a construir aprendizagens mais significativas e personalizadas. Neste sentido, a diferenciação pedagógica assume-se como um instrumento eficaz para a concretização dos ODS n.º 4 – garantir uma educação de qualidade – e o n.º 10 – reduzir as desigualdades –, ao promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem e combater desigualdades estruturais no processo educativo (Silva, 2020).

Em relação à articulação horizontal, também designada por articulação interdisciplinar, esta ocorre quando se promove uma relação integrada entre diferentes áreas do saber. Trata-se, portanto, da exploração de um determinado conteúdo através de uma abordagem interdisciplinar, que envolve diversas disciplinas e, em alguns contextos, diferentes docentes do mesmo ano de escolaridade (Diogo, 2021). Nesta lógica de articulação, os professores trabalham em equipa com o objetivo de organizar o currículo de forma mais dinâmica e significativa, contrariando a tradicional divisão rígida e compartimentada das disciplinas, muitas vezes imposta pelo próprio funcionamento das escolas (Roldão & Almeida, 2018). Esta fragmentação dos saberes pode dificultar a aprendizagem dos alunos, impedindo a mobilização dos conhecimentos em diferentes situações do quotidiano (Beane, 2003). Embora esta articulação seja frequentemente associada a contextos de pluridocência – mais comuns a partir do 2º ciclo do ensino básico –, a sua aplicação revela-se igualmente relevante nos contextos de monodocência. Aliás, este modelo de docência “(...) exige a polivalência

curricular do professor.” (Formosinho, 1998, p.30), o que representa uma vantagem relativamente à integração dos saberes e à construção de aprendizagens articuladas.

A monodocência, que se caracteriza por atribuir a um único docente a responsabilidade pelo desenvolvimento global do currículo de um grupo, permite ainda o estabelecimento de uma relação mais próxima com as crianças, facilitando a identificação dos seus interesses e das suas necessidades (Vale & Mouraz, 2014). No entanto, este modelo de docência “(...) para ser eficaz exige continuidade pedagógica, ou seja, exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas.” (Silva, 2005, p.4). Ainda assim, a monodocência pode apresentar limitações na resposta a necessidades mais específicas ou emergentes, que exijam apoios especializados e que, por vezes, ultrapassam a capacidade de atuação do docente titular (Silva, 2005).

Por fim, no que diz respeito à articulação vertical, esta refere-se à necessária continuidade e coerência entre os diferentes ciclos de ensino, numa lógica de sequencialização e complementaridade de conteúdos. Tal como enunciado na alínea n. 2 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/86 (1986), é fundamental que cada ciclo de ensino aprofunde e alargue os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior. A importância desta articulação decorre do facto de muitas das vezes, se verificar um certo desajuste nas transições entre ciclos, quer devido às mudanças de ambiente social e organizacional, quer ao aumento da complexidade dos conteúdos. Neste sentido, torna-se essencial que educadores e professores adotem uma postura de entajuda e colaboração, partilhando experiências e informações relevantes sobre o percurso educativo de cada criança. Adicionalmente, é fundamental que os docentes conheçam os documentos orientadores dos diferentes níveis de ensino, pois estes reforçam a importância da continuidade educativa, contribuindo para uma prática docente mais consciente e articulada (Vasconcelos, 2007b). Importa ainda sublinhar que as transições educativas implicam - para a criança - a necessidade de se adaptar a novos contextos, rotinas e expectativas, o que exige uma atenção redobrada por parte dos profissionais de educação e das famílias, de modo a garantir um processo de transição positivo.

Quando se fala em transição educativa, importa considerar tanto a transição do ambiente familiar para o contexto de EPE, como a transição entre ciclos educativos, nomeadamente, entre a EPE e o 1ºCEB. Relativamente à primeira transição, esta “(...) merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo” (Lopes da Silva et al, 2016, p.98). Para facilitar esta mudança, podem ser adotadas diversas estratégias, entre as quais se destaca o estabelecimento de uma relação de parceria e comunicação com as famílias, a criação de um ambiente educativo acolhedor e seguro e o incentivo à cooperação entre crianças, promovendo o apoio por parte daquelas que já frequentavam o contexto educativo àquelas que estão agora a integrar-se (Lopes da Silva et al., 2016).

No que se refere à transição da EPE para o 1ºCEB, esta “(...) comporta mudanças ao nível da gestão/organização espaço-temporal, organização dos saberes por disciplinas, estratégias didático-pedagógicas, procedimentos de avaliação.” (Fernandes & Correia, 2022, p.110). Face a estas alterações, a continuidade educativa deve ser assumida como uma prioridade por parte dos profissionais de ambos os ciclos. A articulação vertical, já anteriormente referida, deve ser fomentada através da criação de tempos e espaços que possibilitem a colaboração entre os docentes (Roldão & Almeida, 2018). É essencial que estes profissionais se envolvam ativamente, ultrapassando o trabalho isolado em prol de uma prática partilhada, que favoreça a consecução de objetivos comuns (Diogo, 2021). Outro aspeto relevante que pode favorecer a transição entre ciclos é a existência do perfil duplo docente, que pressupõe uma identidade profissional polivalente e integrada.

Tendo em conta a ideia de uma identidade profissional multifacetada, importa, primeiramente, explorar o conceito de identidade profissional e compreender o que este implica. É a identidade “(...) que proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre ‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade.” (Flores, 2015, p.140). Esta identidade não é estática, sendo influenciada pelas perceções que o docente tem de si próprio e pelos contextos educativos em que está inserido. Deste modo, a formação inicial de professores revela-se um dos principais fatores que contribuem para a construção da

identidade profissional, sendo fundamental que se criem oportunidades para que os futuros docentes possam envolver-se, de forma crítica e reflexiva, no seu próprio processo de desenvolvimento enquanto educadores/professores (Flores, 2015).

No caso específico do perfil duplo docente, desenvolvido no âmbito do mestrado em que a estagiária está integrada, são trabalhadas competências essenciais para dar resposta às exigências dos dois níveis educativos em questão. Este perfil está regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), que “(...) aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.” (p.2820). A formação para este perfil deve ser realizada através de um ciclo de estudos integrado, que compreende, numa primeira fase, a licenciatura em Educação Básica - que visa desenvolver os fundamentos e bases da prática docente – e, posteriormente, o mestrado, que aprofunda conhecimentos específicos relativos às áreas de conteúdo e às disciplinas que o docente irá lecionar (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Tal como já foi referido, o perfil duplo docente facilita a articulação curricular e a continuidade educativa entre ciclos, pois requer que o profissional conheça e compreenda os documentos orientadores dos dois níveis de ensino com os quais irá trabalhar. No caso da mestranda, estes documentos dizem respeito à EPE e ao 1ºCEB, sendo o seu domínio essencial para a promoção de práticas pedagógicas coerentes e articuladas entre ciclos. Contudo, importa salientar que, apesar das vantagens inerentes a este perfil, o docente deve adotar uma postura de constante inovação pedagógica, ajustando as suas metodologias às necessidades do grupo e às exigências da sociedade contemporânea. Esta sociedade requer a formação de futuros “(...) profissionais competentes que saibam aplicar conhecimentos à resolução de problemas, que saibam trabalhar em equipa em contextos complexos, multiculturais, que tenham sentido crítico, saibam comunicar e, acima de tudo, sejam criativos e gerem novos conhecimentos e inovações.” (Heckman & Kautz, 2014, citado por Jesus & Alves, 2019, p.205).

A utilização de metodologias ativas/participativas vai ao encontro das exigências da sociedade atual, uma vez que “(...) precisamos de adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os

resultados, com apoio de materiais relevantes.” (Morán, 2015, p. 17). Nestas metodologias, o professor assume um papel de orientador, acompanhando o processo educativo sem assumir uma posição central e transmissiva. Existem diversas metodologias ativas/participativas que podem ser utilizadas nas práticas educativas, dependendo dos objetivos definidos para um determinado grupo de crianças (e.g. sala de aula invertida e a metodologia de rotação por estações).

Relativamente à sala de aula invertida, esta baseia-se num modelo em que o “(...) tempo em sala de aula deixa de ser utilizado apenas para a transmissão de conteúdos pelo professor, enquanto em casa seriam realizadas algumas atividades avaliativas (tarefas de casa) para mostrar que o conteúdo apresentado em sala de aula foi aprendido” (Andrade & Coutinho, 2018, p.7). O docente, neste caso, atua como facilitador da aprendizagem, apoiando os alunos durante as tarefas presenciais. Esta metodologia apresenta várias vantagens, nomeadamente a possibilidade de cada aluno aprender ao seu próprio ritmo, bem como de recorrer a grupos colaborativos, de acordo com as suas necessidades. Contudo, exige um planeamento rigoroso por parte do professor, que deve selecionar e organizar os conteúdos de forma rigorosa e alinhada com o currículo do grupo (Andrade & Souza, 2016).

Em relação à metodologia de rotação por estações, o professor organiza a sala em diferentes pontos/estações, sendo que “(...) independentemente do número de estações, todas têm de ser planeadas consoante a temática central em estudo, variando apenas o modo como a mesma será abordada.” (Silva & Graça, 2023, p.178). Os alunos devem passar por todas as estações e realizar as diferentes tarefas propostas, sendo que o tempo de permanência em cada estação pode ser definido pelo docente ou deixado à decisão dos próprios alunos, consoante a sua perceção de prontidão. Para além disso, este modelo traz várias vantagens, nomeadamente, o facto de o docente conseguir fornecer *feedback* no momento e de conseguir trabalhar com grupos mais pequenos em cada estação (Andrade & Souza, 2016).

Importa salientar que ambas as metodologias promovem a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que se por um lado “(...) permitem a diversificação dos métodos de ensino, por outro permitem a construção de materiais educativos que otimizam

as estratégias pedagógicas.” (Batista et al., 2017, p.1). Na sociedade atual, marcada pela presença constante de recursos digitais no cotidiano das crianças desde tenra idade, a integração das TIC nos métodos de ensino e aprendizagem tornou-se fundamental (Batista et al., 2017). Assim, os docentes “(...) precisam de saber usar e promover o *software* educativo e *software* utilitário pelos alunos, bem como de serem capazes de avaliar as respectivas potencialidades e limitações.” (Ponte, 2002, p.4).

Ainda no âmbito das metodologias ativas/participativas, a Aprendizagem Cooperativa (AC) destaca-se como “uma metodologia ativa, inovadora, motivadora e transformadora de ambientes de aprendizagem, a qual tem na sua base mais de cem métodos (...)” (Moreira et al., 2025, p.15). Através da sua implementação, as crianças são organizadas em pequenos grupos heterogêneos, de forma a promover a entreaajuda e a potenciar as suas aprendizagens (Silva et al., 2018). Neste contexto, importa distinguir os grupos cooperativos de grupos colaborativos, uma vez que não se trata da mesma abordagem. Enquanto nos grupos colaborativos as tarefas são distribuídas individualmente, o que pode reduzir a interação e a entreaajuda entre os elementos, nos grupos cooperativos os alunos assumem um compromisso mútuo, procurando alcançar resultados positivos para todos (Johnson & Johnson, 1999).

Uma estratégia eficaz para assegurar a participação ativa de todos os elementos do grupo é a atribuição de papéis específicos, que contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Esses papéis devem ser rotativos, de modo a permitir que todas as crianças tenham oportunidade de as desempenhar (Kagan, 1994). Neste sentido, importa referir que, ao longo da PES no 1º CEB, a mestranda teve a oportunidade de observar e aplicar a AC. Assim, cada aluno desempenhava semanalmente um dos seguintes papéis: gestor do silêncio – responsável por controlar o nível de ruído do grupo -, porta-voz – encarregado de partilhar as ideias do grupo com a turma -, gestor do tempo – que assegura o cumprimento do tempo estipulado para a tarefa -, e secretário – incumbido de registar as ideias do grupo.

Estes grupos devem funcionar com base em diferentes princípios fundamentais, entre os quais se destacam: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a participação equitativa e a interação estimuladora (Kagan, 1994). Relativamente à interdependência

positiva, esta traduz-se na “sensação que se tem de estar dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido se os outros também não o forem.” (Silva et al., 2018, p.17). Assim, o sucesso educativo é concebido como um objetivo comum e partilhado, sendo o resultado da cooperação e do esforço coletivo de todos os elementos do grupo.

A par da abordagem às metodologias ativas/participativas, a metodologia de trabalho de projeto (MTP) foi a escolhida para ser utilizada ao longo da PES, tanto na EPE como no 1^aCEB. Esta metodologia, que promove o envolvimento ativo de todos os participantes, visa dar resposta a um problema concreto ou aprofundar um tópico/tema de interesse comum (Leite et al., 1989). Embora esta metodologia possa ser aplicada em qualquer faixa etária, é essencial que a sua implementação tenha início logo na educação de infância, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual das crianças. Neste sentido, é importante incentivar desde cedo a curiosidade, o questionamento, a iniciativa e a procura de estratégias para a resolução de diferentes problemas (Katz, 2004, citado por Vasconcelos et al., 2016). Sendo uma metodologia muito centrada na resolução de problemas, esta inicia-se com um momento de reflexão partilhada, no qual se delineiam os primeiros passos de um plano de ação. No entanto, esse plano não deve ser rígido, devendo permitir a introdução de novas etapas ou o ajustamento das questões em função das necessidades, interesses ou descobertas dos alunos ao longo do processo (Mateus, 2011).

Relativamente à primeira etapa da MTP – a identificação do problema -, esta deve partir sempre dos interesses das crianças, podendo ser um tema/tópico que suscite a sua curiosidade e vontade de aprofundar. Nesta fase, as crianças, em colaboração com o educador/professor, registam o que já sabem ou pensam saber sobre o tema bem como aquilo que desejam aprender (Vasconcelos et al., 2016). O docente assume aqui um papel de mediador fundamental, estimulando a participação ativa das crianças e, a partir da sua observação, identificando os interesses do grupo, o que pode também contribuir para a definição do problema (Rangel & Gonçalves, 2010).

Na segunda etapa – planificação e desenvolvimento do trabalho – “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-

se os dias, as semanas, inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças e jovens?” (Vasconcelos et al., 2016, p.15). Ao envolver as crianças nestas decisões, o educador promove não só a sua participação ativa na escolha do trabalho, como também na sua organização e planificação, o que influencia positivamente a motivação e o compromisso de todos com o projeto (Rangel & Gonçalves, 2010).

Na terceira etapa – a execução – as crianças investigam o tema através de diversas experiências dinamizadas pelo educador, articulando diferentes áreas do conhecimento e aprendizagens: “(...) desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses de informação recolhida.” (Vasconcelos et al., 2016, p.16). Para além do docente, é comum a participação de outros profissionais, através de visitas a instituições ou da presença de convidados na escola, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento e enriquecimento do projeto (Rangel & Gonçalves, 2010).

Por fim, na etapa de divulgação e avaliação, é importante sublinhar que a avaliação não se limita ao final do percurso, mas deve ser um processo contínuo. Este momento proporciona espaços de reflexão, onde podem emergir novas questões e problemas a explorar (Mateus, 2011). Para além disso, a divulgação do trabalho realizado permite às crianças partilhar as suas aprendizagens com a comunidade educativa, funcionando como uma celebração do que foi aprendido e conquistado pelo grupo (Edwards, et al., 1999). A divulgação pode ainda incluir as famílias, fortalecendo a sua participação e envolvimento no processo educativo.

Incentivar a participação das famílias na escola tem como principal objetivo melhorar a qualidade do acompanhamento de cada criança, promovendo um ambiente onde educadores/professores e famílias assumem um papel ativo, cooperando e colaborando no apoio ao desenvolvimento holístico da criança (Pereira, 2021). Os documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE, reforçam a importância da participação das famílias no processo pedagógico, reconhecendo-a como um direito. Estes documentos defendem que, para além de serem devidamente informadas sobre o quotidiano da criança, as famílias devem ter oportunidade de contribuir com sugestões e ideias para a prática educativa (Lopes da Silva et

al., 2016). Assim, deve estabelecer-se uma verdadeira relação de parceria entre os profissionais de educação e as famílias, que “(...) respeita a diversidade (valores, interesses, vivências, etc.) e, por isso, desenvolve-se e assenta nas forças e potencialidades existentes e no recurso a estratégias diversificadas que possam dar resposta às necessidades de cada momento e de cada um.” (Mata & Pedro, 2021, p.24).

Para concluir, neste subcapítulo foram apresentados e analisados diversos pressupostos teóricos e legais, que devem nortear as práticas pedagógicas em ambos os níveis educativos - desde a promoção de um acesso igualitário à educação até ao reconhecimento da importância da participação ativa das famílias no contexto escolar. Nos subcapítulos seguintes, serão exploradas as especificidades da EPE e do 1º CEB.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo a Educação Pré-escolar considerada “(...) a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997, p.2828), é fundamental que, nesta etapa, seja promovido o desenvolvimento integral de cada criança. Apesar de não ser considerada obrigatória, importa salientar a relevância da sua frequência, uma vez que através da colaboração com as famílias, as instituições educativas têm como finalidade contribuir para a formação de cidadãos autónomos, livres e solidários.

A EPE, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 (1986), apresenta diferentes objetivos, nomeadamente: contribuir para a interação social da criança; desenvolver as suas capacidades criativas e expressivas; promover hábitos de higiene e de saúde, tanto a nível pessoal como coletivo; garantir um ambiente seguro e afetivo e reforçar a importância da observação da criança, quer para identificar interesses e necessidades de aprendizagem quer para sinalizar possíveis inadaptações, de forma a orientar a criança e garantir o respetivo acompanhamento especializado . Ainda no âmbito desta lei, está consagrada a responsabilidade do Ministério de Educação em “(...) definir as normas gerais da educação

pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e avaliação (Lei nº 46/86, 1986, p.3069).

Complementarmente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, para além de reconhecer a EPE como a primeira etapa da educação básica, valorizando a sua intencionalidade educativa, consagrou o alargamento da rede pública, com o objetivo de dar resposta às necessidades das famílias (Lei n.º 5/97, 1997). Paralelamente, nesse mesmo ano, foram também publicadas as primeiras OCEPE, marcando "(...) o início de uma nova etapa na forma de conceber as práticas educativas da educação pré-escolar." (Cardona et al., 2021, p.39). Contudo, este documento apresentava-se ainda de forma bastante abrangente, não oferecendo o suporte suficiente que os educadores necessitavam. Para colmatar esta lacuna, foram posteriormente publicadas várias brochuras de apoio, destinadas a facilitar a implementação das OCEPE nas diferentes áreas de conteúdo (Cardona et al., 2021). As OCEPE de 2016 vieram dar continuidade aos princípios anteriormente definidos, mas, simultaneamente, reforçaram "(...) o papel da criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a importância do brincar como um direito seu." (Cardona et al., 2021, p.43).

Para além de assentarem nos objetivos pedagógicos, referidos na Lei n.º 46/86 (1986), as OCEPE têm como principal finalidade "(...) apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas." (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). É importante sublinhar que este documento constitui um apoio às práticas pedagógicas dos educadores, não devendo ser entendido como um guião fechado. O conjunto de aprendizagens a promover numa determinada escola, num dado período, deve ser sempre contextualizado, sendo essencial que as metodologias utilizadas sejam cuidadosamente selecionadas, tendo em conta as características do grupo (Roldão & Almeida, 2018).

As OCEPE estão organizadas em três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Na secção de enquadramento geral, são explorados três tópicos fundamentais: os fundamentos e princípios da pedagogia da infância – que "(...) traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem,

destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) -; a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – que aborda o ciclo observar, planejar, agir, avaliar, sublinhando a importância da participação dos diferentes intervenientes no quotidiano da criança (Lopes da Silva et al., 2016); e a organização do ambiente educativo – considerado como um “(...) contexto facilitar do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Na segunda secção, são apresentadas as diferentes áreas de conteúdo. Embora estas se encontrem divididas em domínios e subdomínios, a sua abordagem deve ser realizada de forma integrada e articulada, promovendo a interligação dos saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Por fim, a terceira secção foca-se na continuidade educativa e nas transições, tema já aprofundado no subcapítulo anterior. Ao longo das OCEPE, são evidenciados vários princípios orientadores da educação pré-escolar, entre os quais se destaca “(...) uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Apesar de o objetivo das crianças não ser o de aprender enquanto brincam, a verdade é que, ao brincar, estão a desenvolver um vasto leque de competências que lhes serão úteis ao longo da sua vida como, por exemplo, a imaginação, a criatividade, a concentração, o respeito pelo outro, a ajuda e a curiosidade. Atualmente, o tempo dedicado à brincadeira livre tem sido progressivamente condicionado e desvalorizado, seja por falta de disponibilidade das famílias, por questões de segurança ou pela sofisticação dos brinquedos (Silva & Sarmiento, 2018). Esta realidade “(...) leva a pensar que a sociedade e a escola devem efetivamente repensar as propostas de ocupação de tempos livres e criar propostas alternativas que proporcionem tempo para brincar. (...)” (Formosinho et al., 2004, citado por Silva & Sarmiento, 2018, p. 45). Ao longo da PES, para além das atividades dinamizadas - sempre concebidas numa perspetiva lúdica - as crianças dispunham de um tempo específico para atividades de escolha individual, durante o qual podiam brincar livremente, de forma individual ou em grupo. Importa salientar que o espaço físico destinado à brincadeira deve ser igualmente diversificado (Silva & Sarmiento, 2018), o que remete para a relevância da organização do ambiente educativo na EPE.

O ambiente educativo é considerado, por diversos autores, como o terceiro educador, sendo que a sua organização deve envolver a participação ativa da criança. O educador deve observar e escutar atentamente a criança, de forma a responder às suas necessidades e interesses, criando espaços que promovam aprendizagem significativas (Filipe et al., 2021). Importa referir que, ao falar-se de ambiente educativo, não se está apenas a considerar o espaço físico, mas também a organização do tempo e do grupo. Esta organização constitui "(...) o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender." (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). No capítulo 2 deste relatório, é apresentada uma descrição e reflexão sobre a importância e organização do ambiente educativo no contexto da EPE experienciado pela mestranda, no qual teve a oportunidade de intervir ao longo da PES.

Independentemente da composição do grupo, é fundamental que o educador estabeleça uma relação individualizada com cada criança, apoiando as suas escolhas de atividades; valorizando o trabalho que esta realiza, as suas descobertas e a forma como resolve os problemas e dificuldades. Deve ainda estimular aquelas que revelam maior dificuldade em tomar iniciativa ou em partilhar as suas opiniões (Lopes da Silva et al., 2016). A valorização das relações entre os diferentes intervenientes é um dos pilares da educação pré-escolar, uma vez que, para as crianças, estas "situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais." (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Neste sentido, o papel do educador revela-se essencial, pois é da sua responsabilidade criar oportunidades que fomentem estas interações e proporcionar momentos em que todas as vozes das crianças possam ser ouvidas.

O papel do educador não se limita à organização do ambiente educativo e à promoção das interações sociais, mas inclui, igualmente, a orientação da criança no seu processo de aprendizagem e o contributo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios da sociedade atual. As práticas pedagógicas adotadas pelo educador podem ser influenciadas por diferentes modelos pedagógicos. Neste relatório, a mestranda abordará apenas um dos modelos que orientaram a sua prática ao longo da PES no contexto de EPE,

centrando-se em abordagens que colocam a criança no centro da aprendizagem, valorizando o seu papel ativo na construção do conhecimento. Assim, a prática educativa da mestrandia fundamentou-se em alguns princípios do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*.

Relativamente ao modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, as crianças são incentivadas a explorar e a compreender as suas experiências através de diferentes formas de expressão, utilizando “(...) palavras, gestos, debates, mímica, movimentos, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos com espelhos, jogos dramáticos e musicais (...)” (Lino, 2013, p.125). Estas diversas formas de expressão foram designadas por Malaguzzi (1998) como as cem linguagens da criança (Lino, 2013). Este modelo atribui, igualmente, grande importância às relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes educativos, as quais devem assentar na reciprocidade e no respeito mútuo, pois “(...) acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos.” (Lino, 2013, p.118). Ao longo da PES, a díade procurou valorizar as múltiplas formas de expressão das crianças, promovendo atividades diversificadas e estabelecendo com estas uma relação de confiança.

A par das OCEPE, o PASEO orienta também as práticas pedagógicas dos educadores, uma vez que este “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória (...)” (Oliveira-Martins, 2017, p.9). Este documento surge no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) e está alicerçado numa perspetiva que privilegia uma educação humanista. Nesse sentido, contempla os princípios, valores e as áreas de competências transversais que devem ser desenvolvidos paralelamente às aprendizagens e conteúdos de cada ciclo de ensino (Oliveira-Martins, 2017). Embora, à primeira vista, o PASEO não seja diretamente associado à educação pré-escolar, a verdade é que este nível educativo corresponde, de forma particularmente efetiva, aos objetivos delineados pelo documento, devido à sua abordagem holística e transversal ao desenvolvimento de competências. Neste sentido, o Ofício Circular de 2024 vem reforçar esta ideia ao afirmar que se pretende “(...) que as competências e os valores indicados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória sejam alcançados por todos e desenvolvidos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (...)” (Direção-Geral da Educação, 2024, p.2).

A prática pedagógica dos educadores, mais especificamente nos processos de planificação e avaliação, é apoiada pelo documento Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Assim, os seus “(...) diferentes capítulos foram organizados de forma a refletir diversas vertentes das características do planeamento e da avaliação na educação pré-escolar, e as suas implicações nas práticas educativas, sendo integradas questões de reflexão, sugestões de trabalho e exemplos.” (Cardona et al., 2021, p.9). A avaliação constitui um processo fundamental na prática pedagógica, quer para diagnosticar aspetos que necessitam de ser melhorados, quer para identificar competências e aprendizagens que foram - ou não - desenvolvidas, bem como para fornecer *feedback* aos diferentes membros da comunidade educativa. Cada escola é responsável por definir os seus próprios procedimentos de avaliação, uma vez que avaliar implica refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem à luz do contexto em que a escola se insere, ou seja, considerando as necessidades, as características e os interesses dos seus alunos, de forma a contribuir o mais positivamente possível para a sua formação (Abrantes, 2002). É essencial realizar uma avaliação diagnóstica inicial e, sempre que ocorram mudanças - seja ao nível dos conteúdos curriculares, do público-alvo ou das características do contexto e da comunidade envolvente - esta deverá ser reajustada (Leite, 2002).

Avaliar é um processo que implica refletir sobre o que se pretende avaliar, quem se está a avaliar, bem como quando e como o fazer. A avaliação, tal como o currículo, deve ser formativa, construtiva e contínua, permitindo analisar as competências das crianças, nomeadamente, a sua capacidade para resolver problemas e mobilizar diferentes conhecimentos (Alonso, 2002). Na educação pré-escolar, a avaliação assume um caráter formativo, “(...) consistindo na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre o desenvolvimento do currículo e engloba o contexto e os processos, incluindo a organização do ambiente educativo (grupo, espaço, materiais, tempo), a ação educativa e os progressos das crianças.” (Direção-Geral da Educação, 2024, p.9). Para além disso, este tipo de avaliação expressa-se através de apreciações descritivas, e não por meio de classificações, potenciando, assim, um *feedback* mais claro e construtivo às crianças, que ficam a saber em que aspetos e de que forma podem melhorar (Cortês, 2002).

Para concluir, é fundamental que todos os membros da comunidade educativa, incluindo as crianças e as respetivas famílias, sejam devidamente esclarecidos quanto aos critérios de avaliação adotados (Pacheco, 2002), na medida em que “(...) comunicar a avaliação não é apenas transmitir informação, mas também escutar e promover relações de confiança e de compromisso entre os intervenientes educativos, com a intenção de melhorar a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças.” (Cardona et al., 2021, p.142).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao contrário da EPE, a frequência do ensino básico é de caráter obrigatório, sendo que “(...) tem a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo de quatro anos, o 2º ciclo de dois anos e o 3º ciclo de três anos.” (Decreto-Lei n.º 301/93, 1993, p.4594). Cada ciclo possui objetivos específicos, os quais se vão tornando progressivamente mais complexos. O 1ºCEB centra-se, essencialmente, 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 das expressões plástica, dramática, musical e motora (...)” (Lei n.º 46/86, 1986, p.3070). Desta forma, é fundamental que o currículo acompanhe esta progressão dos ciclos, ajustando-se às finalidades e às especificidades de cada ciclo de ensino.

Apesar de ser um conceito difícil de definir, por poder assumir múltiplas interpretações, o currículo pode ser entendido como um conjunto de aprendizagens a desenvolver numa determinada escola e num dado período, através de métodos cuidadosamente escolhidos (Roldão & Almeida, 2018). Neste sentido, compreende-se que o currículo não é algo estático, deve evoluir ao longo do tempo, considerando o público ao qual se destina, o contexto em que se insere e as exigências da sociedade atual (Leite, 2012). Contudo, cada ciclo de ensino assenta numa matriz curricular de base, que tem como objetivo orientar as escolas na distribuição horária das diferentes componentes curriculares.

Relativamente à matriz curricular do 1º CEB, a carga horária semanal, que pode variar entre 24,5 e 27 horas, encontra-se distribuída pelas diferentes componentes do currículo: Português e Matemática – 7 horas -; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-motoras – 3 horas;

Apoio ao Estudo – 1 hora e meia; e Oferta Complementar – 1 hora (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Para além destas componentes, a partir do 3º ano de escolaridade, os alunos “(...) frequentam, obrigatoriamente, a disciplina de Inglês com, pelo menos, duas horas semanais. (...)” (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014, p.6065). No entanto, esta distribuição horária deve ser adaptada às características e necessidades específicas de cada turma. Sendo assim, torna-se pertinente refletir sobre o papel da autonomia e da flexibilidade curricular na gestão contextualizada do currículo.

De forma a construir um sistema educativo centrado nas escolas - ou seja, focado em responder às necessidades e características específicas de cada contexto escolar - torna-se necessário proceder a algumas mudanças estruturais, nomeadamente, à adaptação do currículo nacional ao projeto educativo e ao projeto curricular de cada escola (Roldão & Almeida, 2018). Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) veio conferir uma maior autonomia às escolas, permitindo-lhes ajustar o currículo com o objetivo de apoiar os alunos na concretização das competências previstas no PASEO. No que se refere à flexibilidade curricular, esta visa “(...) garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, aumentando a equidade e a inclusão, e melhorar a qualidade das aprendizagens, por via da adequação às especificidades do aluno e da Escola (...)” (Alves et al., 2019, p.349). Assim, torna-se essencial que todos os docentes adotem uma gestão curricular flexível, ajustando as práticas pedagógicas às características, necessidades e ritmos de aprendizagem do seu grupo de alunos (Diogo, 2021).

Tal como na EPE, também o 1ºCEB é sustentado por diversos documentos orientadores, nomeadamente o PASEO, as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Relativamente às AE, estas definem os “(...) conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina (...)” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p.19734). As AE variam consoante o ano de escolaridade e funcionam como orientação curricular de base para todos os docentes, desde o processo de planificação até à avaliação das aprendizagens

(Decreto-lei n. 55/2018, 2018). Acresce que as AE devem estar articuladas com as competências previstas no PASEO. Tal como mencionado no subcapítulo anterior, o PASEO é um documento orientador que define os princípios, valores e competências que todos os alunos devem desenvolver até ao final da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017). Portanto, cabe aos docentes promover aprendizagens que não se limitem à aquisição de conteúdos, mas que integrem também o desenvolvimento de atitudes, competências e capacidades transversais, de forma a garantir uma formação integral dos alunos.

Paralelamente às AE e ao PASEO, a ENEC constitui-se como um documento de referência, integrando “(...) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses (...)” (Monteiro et al., 2017, p.1). Para além da promoção de uma atitude cívica individual, a escola tem igualmente a responsabilidade de desenvolver competências relacionadas com o relacionamento interpessoal, social e intercultural. Neste sentido, a educação para a cidadania contempla diferentes domínios, nomeadamente os direitos humanos, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde. Tanto na EPE como no 1ºCEB, esta vertente educativa é abordada de forma transversal, estando sob a responsabilidade do docente titular (Monteiro et al., 2017). Assim, as escolas devem “(...) assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar.” (Monteiro et al., 2017, p.10). Perante estes pressupostos, torna-se pertinente refletir sobre os desafios atuais da educação, em particular aqueles que se prendem com a concretização efetiva destes princípios no quotidiano educativo.

Um dos principais desafios atuais da educação prende-se com a crescente diversidade cultural e social presente nas salas de aula. Assim sendo, a escola deve assumir um papel ativo na valorização e reconhecimento dos diferentes grupos culturais, numa perspetiva de inclusão, equidade e respeito mútuo. Para tal, é essencial que promova a formação de cidadãos, assentes em valores democráticos e conscientes da importância da convivência na diversidade (Hortas, 2017). Não se espera apenas que os professores promovam a compreensão das culturas representadas no contexto educativo, mas que também favoreçam a “(...) aquisição

de uma competência geradora de uma emancipação cultural.” (Leite, 2005, p.10). Como resposta a este desafio - entre outros -, o Decreto-Lei nº54/2018 (2018) veio consagrar a educação inclusiva como uma prioridade da ação governativa. Através dele, pretende-se que as escolas reconheçam a riqueza inerente à diversidade dos seus alunos e mobilizem os recursos necessários para responder às suas necessidades e características. Desta forma, procura-se promover o sucesso educativo de todas as crianças.

Outro desafio atual prende-se com a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas. Vivendo numa era digital, em que a informação é amplamente acessível, torna-se urgente capacitar as crianças das competências que lhes permitam lidar criticamente com estes novos contextos e desafios. Esta necessidade impõe aos educadores/professores uma adaptação contínua das suas práticas, de forma a explorar as potencialidades pedagógicas das TIC. Nesta perspetiva, os docentes devem contribuir para a formação de “(...) indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação.” (Flores et al., 2011, p.402). Além disso, a integração eficaz da tecnologia no ensino exige uma aposta consistente na formação inicial e contínua de docentes, uma vez que só poderão proporcionar experiências de aprendizagem significativas com recurso às TIC se estiverem devidamente preparados para tal (UNESCO, 2008). Num cenário educativo marcado por constantes transformações, é essencial que o docente se assuma como um profissional reflexivo, adotando uma postura indagadora, crítica e flexível, capaz de se adaptar às exigências emergentes em todas as fases do processo educativo, desde a planificação até à avaliação.

Apesar de as práticas de avaliação de uma determinada escola serem da responsabilidade da própria instituição, existem documentos legislativos que orientam e regulam este processo, nomeadamente o Despacho Normativo n.º 30/2001. Este despacho destaca aspetos fundamentais para que a avaliação seja pensada e implementada de forma eficaz, salientando, entre outros, a importância do trabalho colaborativo (Despacho-Normativo n.º 30/2001, 2001). Embora seja o Conselho Pedagógico o órgão responsável por definir os critérios gerais de avaliação da escola, cabe aos docentes, de forma autónoma e refletida, decidir sobre os

métodos e instrumentos mais adequados para avaliar os alunos pelos quais são responsáveis. Neste sentido, reforça-se a necessidade de se diversificar os modos e os instrumentos de avaliação, de forma a garantir que todas as dimensões de aprendizagem sejam contempladas (Abrantes, 2002). Importa, assim, compreender que a avaliação não deve assentar num único modelo, dado que diferentes estratégias respondem a diferentes objetivos e momentos do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar da avaliação sumativa ser aquela que predomina na maioria das escolas, considera-se que devia existir um maior investimento na avaliação formativa, dado o seu contributo essencial para a regulação das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos alunos.

Enquanto a avaliação sumativa “(...) proporciona informação sintetizada que, em geral, se destina a registar e a tornar público o que se considera ter sido aprendido pelos alunos.” (Fernandes, 2020, p.21), a avaliação formativa visa fornecer informação contínua e contextualizada sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Ambas as modalidades de avaliação partilham uma natureza criterial, embora com finalidades distintas: na avaliação sumativa, as aprendizagens são comparadas com uma média ou referência padronizada; já na avaliação formativa, são analisadas com base em critérios de avaliação previamente definidos (Fernandes, 2020). Assim, a avaliação sumativa centra-se sobretudo na aferição de resultados num dado momento, funcionando como uma apreciação final, o que limita o seu contributo para a regulação efetiva das aprendizagens (Cortesão, 2002). Em contraste, a avaliação formativa assume-se como “(...) um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é melhorar as aprendizagens dos alunos.” (Fernandes, 2021, p.5), sendo, por isso, uma ferramenta essencial na promoção do sucesso educativo dos alunos.

Após a análise das especificidades de cada nível educativo, torna-se pertinente apresentar os contextos educativos vivenciados pela mestranda, nos quais teve a oportunidade de articular os referenciais teóricos com a prática pedagógica.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nenhum professor ou educador deve intervir num contexto educativo sem o conhecer devidamente. Por esse motivo, é essencial identificar e compreender as especificidades do mesmo, o que implica a análise dos documentos estruturantes da escola, a observação das práticas educativas dos diferentes intervenientes e a identificação dos interesses e necessidades do grupo. Desta forma, o presente capítulo contempla a caracterização do agrupamento e da instituição cooperante, a descrição dos dois contextos educativos em que decorreu a PES – Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico –, bem como uma abordagem à metodologia adotada: a investigação-ação.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante onde se realizou a PES pertencia a um agrupamento de escolas localizado no concelho de Vila Nova de Gaia, o qual integra diversas valências educativas. Este agrupamento era constituído por um jardim de infância e dez escolas básicas. Das escolas básicas, oito possuem oferta educativa para a EPE e para o 1º CEB, uma destinava-se exclusivamente ao 1º ciclo e a restante abrangia o 2º e o 3º ciclo de escolaridade (Projeto Educativo, 2021-2025).

Através do Projeto Educativo (PE) do agrupamento, foi possível perceber que este tinha como objetivo promover um ambiente seguro e acolhedor, no qual cada criança tivesse a oportunidade de desenvolver as competências e as aprendizagens necessárias para o seu sucesso educativo e pessoal, encarando “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.2). No PE estavam definidas as prioridades do agrupamento, nomeadamente: a valorização do trabalho colaborativo, tanto entre os agentes educativos do estabelecimento como através das parcerias estabelecidas com diversas instituições; a promoção de pedagogias mais participativas; e a adoção de

medidas que permitam uma educação mais inclusiva. Esta última prioridade vai ao encontro do disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), o qual “(...) vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades)” (p.2918), reconhecendo a diversidade existente nas escolas e a necessidade de a respeitar, para que todos tenham a oportunidade de construir aprendizagens significativas e de participar na vida da comunidade educativa. Para além do PE, existiam outros documentos estruturantes do agrupamento, como, por exemplo, o Regulamento Interno (RI) – onde se encontravam definidas as normas de funcionamento do agrupamento, os diferentes órgãos de administração, as estruturas da equipa educativa, os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa, bem como aspetos relacionados com a avaliação – e o Plano Anual de Atividades (PAA) – no qual estavam descritas algumas das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. Cada atividade apresentada no PAA estava acompanhada da respetiva data de realização, da equipa responsável pela sua implementação, do público-alvo e dos objetivos a atingir.

Relativamente à instituição cooperante, esta era composta por dois pisos e tinha “(...) capacidade para três grupos de crianças da educação pré-escolar e dez turmas do 1º ciclo.” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.9). No rés-do-chão encontravam-se as três salas destinadas à EPE, apoiadas por uma área em comum, uma sala para as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), três salas afetas ao 1º CEB, a cantina, um espaço polivalente e duas casas de banho - uma para cada sexo - adaptadas às crianças da EPE, de modo a promover a sua autonomia na utilização destes espaços. O primeiro piso era composto pelas restantes salas do 1º CEB, também apoiadas por áreas em comum, por duas casas de banho destinadas às crianças, por uma sala de professores e pela biblioteca escolar. Para além dos espaços referidos, a escola dispunha ainda de gabinetes de trabalho destinados à coordenação do estabelecimento e casas de banho para uso exclusivo do pessoal docente e não docente.

O espaço exterior da escola era bastante amplo, oferecendo às crianças diversas possibilidades de exploração. Estava equipado com um parque infantil, um campo de jogos e uma extensa área verde, onde se localizava também a horta pedagógica, partilhada pelos três grupos da EPE. Este espaço é - e deve ser - reconhecido como um ambiente com grande

potencial educativo, na medida que proporciona oportunidades ricas de aprendizagem através do brincar. Ao interagirem livremente com os elementos da natureza, as crianças desenvolvem a sua curiosidade, criatividade e capacidade de observação, enquanto realizam atividades físicas fundamentais para o seu desenvolvimento global, como correr, saltar ou participar em jogos (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição, as atividades letivas, tanto na EPE como no 1º CEB, decorriam entre as 9h00 e as 15h30. No entanto, entre as 7h30m e as 9h00 e, posteriormente, das 17h30 às 19h30, a componente de apoio à família era garantida pela Câmara Municipal em articulação com o agrupamento. No caso específico da EPE, existia ainda a AAAF, que promovia diversas atividades com as crianças entre as 15h30 e as 19h00.

Por fim, e tendo em conta que "(...) a escola organizada enquanto uma comunidade consiste num conjunto de relações entre adultos que se apoiam mutuamente e que partilham um objectivo comum." (Batista, 2012, p.43), importa destacar a amabilidade e o espírito de entreajuda evidenciado por todos os membros da comunidade educativa com os quais a mestranda teve oportunidade de contactar. Tal ficou patente não só na forma calorosa como foi recebida e integrada, mas também na qualidade das interações e no cuidado demonstrado para com as crianças, refletindo um ambiente educativo harmonioso e colaborativo.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em conta a importância do contexto educativo para o desenvolvimento holístico de cada criança, torna-se pertinente analisar as diferentes dimensões que se encontram interligadas com a organização do mesmo, nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à organização do grupo, este era constituído por vinte e cinco crianças, das quais doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo que duas apresentavam

nacionalidade brasileira. Até à data, nenhuma criança tinha sido diagnosticada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS); contudo duas apresentavam necessidades de saúde específicas, necessitando de um cuidado atento do adulto. Relativamente às idades, o grupo era heterogêneo: três crianças tinham três anos, onze tinham quatro anos, dez tinham cinco anos (sendo que três destas iriam completar seis anos até ao final do ano letivo) e uma criança já possuía seis anos. Esta diversidade etária revelou-se benéfica, uma vez que “(...) a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Durante a PES, foi possível observar diversas interações de entreajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, tanto por iniciativa das próprias crianças, como através do incentivo da educadora, nomeadamente ao formar pares com idades diferentes, de modo que as mais velhas pudessem apoiar as mais novas na realização de determinadas tarefas. Estes momentos demonstram claramente a mais-valia da constituição de grupos mistos na EPE.

A heterogeneidade do grupo manifestava-se não apenas ao nível da faixa etária, mas também nos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, bem como nos variados interesses das crianças. Esta diversidade reforça a importância de dinamizar atividades ajustadas aos interesses e às necessidades do grupo, de forma a promover um maior envolvimento e participação por parte das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A maioria das crianças demonstrava interesse por temáticas relacionadas com os animais, por atividades de culinária, pela exploração de músicas/danças, pela hora do conto e pelas brincadeiras no exterior. Paralelamente, algumas crianças evidenciavam particular interesse pela escrita, sobretudo aquelas que iriam transitar para o 1º CEB no próximo ano letivo. Apesar destas preferências específicas, o grupo revelava-se, de forma global, curioso, motivado e participativo.

No que diz respeito às necessidades de aprendizagem evidenciadas, inseridas no domínio da Educação Física, pertencente à área de Expressão e Comunicação, foi possível observar que algumas crianças apresentavam dificuldade na realização de movimentos que envolvessem deslocamentos e equilíbrios, como, por exemplo, saltar a pés juntos ou em apoio num só pé. Ainda no âmbito da mesma área, mas nos domínios da Educação Artística e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, constatou-se que algumas crianças demonstravam fragilidades ao

nível da motricidade fina, nomeadamente no controle e coordenação dos pequenos músculos das mãos e dos dedos, o que se refletia em tarefas como segurar corretamente o lápis ou utilizar a tesoura para recortar. No que se refere à área da Formação Pessoal e Social, foi notório que várias crianças apresentavam dificuldades na expressão e regulação emocional, assim como na resolução de conflitos interpessoais. Em alguns casos, essas dificuldades originavam comportamentos menos adequados. Tendo em consideração as necessidades identificadas, considera-se fundamental que o educador recorra à diferenciação pedagógica, ajustando estratégias e metodologias de forma a “respeitar as diferenças, proporcionando a todas as mesmas possibilidades de participação.” (Cardona et al., 2021, p.80).

A autonomia do grupo foi um dos aspetos evidenciados pela mestrandia desde a primeira semana da PES, sendo notório o incentivo da educadora ao desenvolvimento desta e de outras competências. Tal incentivo concretizava-se através de práticas educativas alinhadas com modelos pedagógicos de carácter mais socioconstrutivista e ativo, nomeadamente o modelo *HighScope*. Este modelo coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento. Sob a orientação do adulto, a criança desenvolve competências nas diversas áreas do desenvolvimento humano, tornando-se progressivamente mais autónoma, criativa, responsável e independente (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tendo a promoção da dimensão internacional da educação como um dos objetivos do agrupamento de escolas, o grupo encontrava-se a participar no projeto ERASMUS+ “*Seeds will grow*”, no qual participavam também escolas da Irlanda, Grécia e Itália (Projeto Educativo, 2021-2025). No âmbito deste projeto, os grupos de cada escola construíam e mantinham uma horta, realizando diversas atividades, nomeadamente plantação de legumes e a preparação da terra para novas culturas. Através deste trabalho colaborativo, as crianças eram sensibilizadas para a importância da sustentabilidade e da preservação da biodiversidade, promovendo-se “(...) valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). Para além deste projeto, as crianças de cinco anos participavam também no projeto de literacia “A brincar e a

ler vamos aprender”, cujo objetivo era desenvolver e melhorar as competências linguísticas e literárias no contexto da educação de infância (Projeto Educativo, 2021-2025), sendo a sua progressão monitorizada.

Relativamente ao espaço e aos materiais, o educador desempenha um papel essencial na sua organização, devendo fazê-lo de forma que estes “(...) facilitem a interação e a exploração das crianças, que se vão alterando de acordo com a evolução do grupo, tendo em conta os interesses e sugestões das crianças.” (Cardona et al., 2021, p.55). Ao ser questionada sobre a escolha das áreas que compunham a sala, a orientadora cooperante referiu que, no início do ano letivo, selecionava e organizava os espaços que considerava mais adequados ao desenvolvimento de competências essenciais para o crescimento holístico das crianças, podendo, no entanto, serem ajustados ao longo do ano letivo, consoante as necessidades e interesses manifestados pelo grupo. Assim, à data da PES, a sala encontrava-se organizada em oito áreas de atividades: (I) a área da casinha das bonecas; (II) a área da biblioteca; (III) a área dos jogos; (IV) a área da ciência; (V) a área da música; (VI) a área das construções; (VII) a área da pintura e (VIII) a área do acolhimento.

A área da casinha das bonecas (I) era composta por uma cozinha com diferentes utensílios, uma cama com vários bonecos, uma mesa com cadeiras e um armário com roupas/disfarces, que incluía um espelho. Esta área possibilitava a exploração do jogo simbólico, permitindo às crianças representar situações do quotidiano ou imaginadas, com recurso aos materiais disponíveis e através da interação com os pares (Lopes da Silva et al., 2016). Na área da biblioteca (II), encontrava-se uma mesa com cadeiras, um móvel com livros e enciclopédias - alguns eram trazidos pelas próprias crianças -, bem como o "livro da semana", que podia ser explorado livremente. A área incluía ainda materiais que promoviam o jogo dramático, como fantoches de diferentes personagens e uma estrutura destinada à narração ou reconto de histórias. Na área dos jogos (III), havia um móvel com uma variedade de jogos, a serem utilizados numa mesa específica. Estes materiais promoviam o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas e o raciocínio lógico matemático, através da manipulação de puzzles, colares de contas, dominós ou do tangram (Lopes da Silva et al., 2016). A área da ciência (IV) refletia a importância de proporcionar "situações diversificadas

de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real." (Martins et al., 2009, p.17). Este espaço incluía uma capa com experiências realizadas ao longo do ano, materiais que permitiam a sua reprodução em momentos de escolha individual - como conchas, folhas, pinhas, óculos de proteção, ímanes, balança - e um caderno para registo das experiências. Na área da música (V), estavam disponíveis vários instrumentos musicais, enquanto a área das construções (VI) oferecia legos, animais de plástico e outros materiais para serem utilizados no tapete da área do acolhimento. A área da pintura (VII), era composta por um móvel - partilhado com a área das construções - que continha diversos materiais destinados à exploração artística, tais como pompons coloridos, marcadores, olhos e cartolinas, além de um cavalete frequentemente utilizado para pinturas com tintas. Por fim, a área do acolhimento (VII) servia de espaço para atividades em grande grupo e incluía um placard com alguns instrumentos de pilotagem, utilizados maioritariamente durante o momento de acolhimento.

Para além das áreas anteriormente descritas, as paredes da sala apresentavam diversos placards onde eram expostas produções das crianças - um aspeto que se articula com a abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, a qual defende que os espaços, nomeadamente as paredes desempenham uma função pedagógica significativa. Estes elementos devem ser aproveitados para expor os trabalhos das crianças, evidenciando que o adulto valoriza as suas criações e dá atenção ao processo de aprendizagem (Edwards et al., 1999). A sala dispunha ainda de um computador, de um quadro branco e de um quadro interativo, ferramentas que permitiam a integração das TIC no quotidiano educativo. Para além disso, o espaço beneficiava de uma ampla frente de janelas, que conferia uma boa luminosidade natural à sala. Existia também uma porta com acesso direto ao exterior. Todos os materiais estavam organizados de forma acessível às crianças, incentivando a sua autonomia. Ao longo da PES, novos materiais foram sendo acrescentados, consoante os interesses e as necessidades manifestadas pelo grupo, o que demonstra uma prática pedagógica responsiva.

Em relação à rotina diária do grupo, embora estivesse previamente delineado o que seria trabalhado em cada dia da semana, esta revelava-se flexível, uma vez que "(...) as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual." (Lopes da Silva et

al., 2016, p.27). Conforme sugerem as OCEPE, as crianças tinham conhecimento do que iria acontecer em cada dia, ou seja, sabiam o que podiam fazer “nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. “(Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Na sala, estava afixada, por cima do quadro de presenças, a organização semanal da rotina: à segunda-feira era dia de história; à terça dia da ciência; à quarta era o dia da música; à quinta era o dia de educação física; e à sexta era dia de robótica. Tal como já foi referido, e tendo em conta a transversalidade das áreas de conteúdo, as atividades e respetivos dias podiam ser ajustados em função das propostas e interesses manifestados pelas crianças, que eram regularmente convidadas a expressar as suas preferências quanto às atividades a desenvolver ao longo da semana.

O período da manhã iniciava-se às 9h00, sendo que algumas crianças começavam a chegar por volta das 8h45. À medida que iam chegando, marcavam autonomamente a sua presença num quadro, registando o nome por baixo do dia da semana correspondente. Este quadro de presenças foi construído com a participação das crianças, promovendo o seu envolvimento e sentido de pertença. Para além deste, existia também uma folha branca de papel afixada no placard, onde algumas crianças mais novas registavam o seu nome da forma que conseguiam. A opção de passar ou não para o quadro principal era deixada ao critério das crianças, o que permitia respeitar o seu ritmo de desenvolvimento. A apropriação do nome assume um valor afetivo e significativo, sendo que aprender a escrevê-lo constitui um marco importante no seu percurso de desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo da PES, e tendo em conta que a maioria das crianças já conseguia escrever o seu nome, a educadora introduziu uma nova tabela de dupla entrada, com as fotografias das crianças, onde estas marcavam a sua presença com uma cruz. Após marcarem a presença, as crianças dirigiam-se autonomamente para o tapete da área do acolhimento, onde aguardavam a chegada dos restantes elementos do grupo. Seguia-se o momento de acolhimento, durante o qual partilhavam novidades, realizavam a contagem dos presentes e registavam o dia da semana e o estado do tempo. Posteriormente, eram desenvolvidas as atividades pedagógicas planificadas, até à hora da higiene e do lanche da manhã, fornecido pela Câmara Municipal (tal como o lanche da tarde). Após o lanche, as crianças usufruíam do espaço exterior para momentos de brincadeira livre. Este tempo reforça a importância do brincar em espaços abertos, contrariando a tendência

crecente para a limitação das experiências ao interior, uma vez que a cultura de brincar na rua tem vindo a desaparecer (Bento & Portugal, 2016). Por fim, o grupo regressava à sala, onde se envolvia em atividades de escolha individual até à hora do almoço, às 12h00.

O período da tarde iniciava-se à 13h30, momento em que as crianças regressavam à sala e participavam num momento de relaxamento, facilitando esta transição. De seguida, retomavam-se as atividades iniciadas durante a manhã ou eram propostas novas, consoante o planeamento e o interesse do grupo. Posteriormente, envolviam-se em atividades de escolha individual até à hora da higiene e do lanche da tarde. Sempre que ainda restava algum tempo após o lanche, as crianças tinham a oportunidade de usufruir do espaço exterior para brincar, até às 15h30. Findo esse período, as crianças que iam para casa eram acompanhadas pela educadora cooperante e pela assistente operacional, que as entregavam às respetivas famílias. As crianças que permaneciam na escola para frequentar a AAAF eram encaminhadas pelas auxiliares responsáveis. Por fim, importa referir que o preenchimento dos instrumentos de pilotagem contribui para que as crianças se apropriem da organização do dia, favorecendo a sua autonomia e participação. Estes instrumentos devem ser utilizados com intencionalidade pedagógica, ajustando-se às características, necessidades e interesses do grupo.

Uma organização cuidada e flexível da rotina diária permite “(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Neste sentido, as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo assumem um papel fundamental no desenvolvimento integral de cada criança, sendo necessário promover relações de reciprocidade e respeito mútuo (Oliveira-Formosinho, 2013), quer nas interações criança-criança, criança-adulto ou adulto-famílias. Relativamente à relação entre as crianças, era evidente o cuidado e a sensibilidade que as mais velhas demonstravam para com as mais novas, auxiliando-as nas diferentes atividades do quotidiano, bem como nos momentos de higiene e de lanche. Esta entreaajuda era frequentemente promovida pela orientadora cooperante que, estrategicamente, organizava pares constituídos por crianças de idades distintas, com o objetivo de fomentar a cooperação. Um exemplo disso era a atribuição de responsabilidade às crianças mais velhas para acompanharem e apoiarem

as mais novas durante o almoço. Estas situações " ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais." (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Apesar de, pontualmente, surgirem conflitos entre as crianças, a maioria era resolvida de forma eficaz com o apoio do adulto, que assumia uma postura mediadora, incentivando o diálogo como forma privilegiada de resolução de conflitos.

No que diz respeito à relação que a orientadora cooperante estabelecia com as crianças, era evidente o respeito e o carinho que o grupo nutria por ela, fruto de um ambiente acolhedor e seguro que esta promovia. As crianças sentiam-se escutadas e confiantes para partilharem as suas opiniões sem receio de errar, uma vez que o erro era valorizado como parte integrante do processo de aprendizagem, sendo encarado como uma oportunidade de crescimento e de correção. A relação de reciprocidade estabelecida pela educadora, aliada ao seu nível de proximidade e sensibilidade para com o grupo, contribuiu significativamente para o desenvolvimento das crianças, incentivando-as a evoluir e a tornarem-se cidadãos mais conscientes das suas capacidades e competências. Ainda no âmbito da relação adulto-criança, importa referir que o grupo se revelou acolhedor aquando da chegada do par pedagógico, demonstrando curiosidade e interesse em compreender o papel da díade no contexto educativo. Ao longo da PES, apesar de o respeito por parte das crianças ter sido construído gradualmente, estas mostraram-se, na sua maioria, amáveis, cooperativas e participativas, o que possibilitou o estabelecimento de uma relação de confiança mútua.

Por fim, no que diz respeito à relação adulto-famílias, importa destacar a relevância de se fomentar a participação ativa das famílias no contexto educativo, com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento prestado a cada criança. A colaboração entre educadores e famílias contribui para a construção de um ambiente educativo mais rico e significativo, onde ambas as partes assumem um papel ativo no apoio ao desenvolvimento holístico da criança (Pereira, 2021). Neste sentido, foi visível o esforço da educadora em envolver as famílias na dinâmica da sala, através de convites para participarem em atividades, quer promovidas pela própria escola, quer sugeridas com base nos interesses das famílias. Exemplos disso incluíram o convite ao pai de uma criança, que era padeiro, para realizar uma atividade de confeção de pão com o grupo, ou a participação dos pais de outra criança na dinamização de uma atividade

sobre o seu país de origem, dando a conhecer elementos da respetiva cultura. Para além destas iniciativas presenciais, a educadora utilizava diariamente a plataforma digital *ChildDiary* para partilhar fotografias e descrições das atividades desenvolvidas, incluindo as dinamizadas pelo par pedagógico ao longo da PES. Esta partilha contínua vai ao encontro do preconizado nas OCEPE, que referem a importância de manter as famílias informadas sobre os acontecimentos do quotidiano educativo das suas crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Complementarmente, a educadora recorria também ao *email* institucional como forma de contacto formal e disponibilizava um horário específico para reuniões individuais, sempre que os encarregados de educação manifestassem a necessidade de abordar questões mais específicas ou pessoais. Em situações mais urgentes ou pontuais, a comunicação era efetuada via contacto telefónico, quer pela educadora, quer pela assistente operacional.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como no contexto da EPE, também no 1º CEB o ambiente educativo deve ser “(...) propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar (...)” (Martins et al., 2017, p.17). Assim, torna-se igualmente fundamental caracterizar e refletir sobre as diferentes dimensões que o compõem.

Relativamente à caracterização da turma, esta era composta por vinte e quatro alunos, dos quais dezoito do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes vinte e quatro alunos, cinco possuíam nacionalidade estrangeira, nomeadamente brasileira (duas alunas), venezuelana (uma aluna), russa (uma aluna) e escocesa (uma aluna) A diversidade cultural presente no grupo constitui um dos grandes desafios da educação atual, exigindo uma abordagem pedagógica inclusiva e adaptada, que valorize e integre as diferentes culturas no contexto educativo, promovendo aprendizagens significativas para todos os alunos. Para além disso, quatro alunos beneficiavam de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, usufruindo de apoio educativo prestado

por outros docentes, em diferentes momentos da semana, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018).

De acordo com o Projeto Curricular da Turma (PCT) e com base nas observações realizadas ao longo das semanas de intervenção, a díade identificou diversos interesses e necessidades de melhoria por parte dos alunos, aspetos fundamentais para a planificação de aulas pedagogicamente intencionais e adequadas ao grupo. Relativamente aos interesses, a turma revelava grande motivação por atividades relacionadas com a Educação Artística, nomeadamente Música, Expressão Dramática e Artes Visuais, bem como por temáticas ligadas à diversidade cultural. Para além disso, os alunos demonstravam gosto pela escuta de histórias e pelo debate em torno das mesmas, sendo frequente a expressão de opiniões pessoais de forma espontânea. Em contrapartida, verificavam-se algumas dificuldades ao nível da gestão de conflitos interpessoais, da aplicação de regras ortográficas, da interpretação de enunciados e da capacidade de escuta ativa. Ainda assim, destaca-se o caráter participativo da turma, composta por alunos empenhados, curiosos, criativos e com grande vontade de aprender.

Para além das dificuldades, identificadas pela orientadora cooperante, o PCT apresentava informações relevantes que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do grupo, nomeadamente no que diz respeito ao contexto familiar dos alunos, os apoios especializados disponibilizados e ao projeto pedagógico da turma. Quanto a este último, a turma encontrava-se inserida no projeto “UniVersos”, cujo tema foi escolhido pelos próprios alunos, tendo como principais objetivos desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita de poesia, bem como promover a fluência leitora e escrita com correção. Para além deste projeto, ao longo da PES, foi possível observar a participação da turma em diferentes parcerias e iniciativas externas. Destacam-se, entre estas, a participação na "Turma Imbatível", uma iniciativa promovida pelo Lidl, que abordou temáticas como a alimentação sustentável e o consumo responsável, e a intervenção da SUMA, que dinamizou uma sessão sobre os ODS, definidos pela ONU.

Através da organização do espaço e dos materiais que compõem a sala de aula, é possível compreender “(...) qual a dinâmica que a envolve, que tipos de atividades se desenvolvem,

como interagem os diferentes alunos, como se relacionam entre pares e com os adultos (...)” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163). Neste contexto educativo, a sala encontrava-se organizada em grupos de quatro alunos, o que favorecia a AC. Nas paredes, para além da exposição de alguns trabalhos realizados pelos alunos, estavam afixados auxiliares de conteúdo e instrumentos de pilotagem, preenchidos autonomamente pelas crianças, promovendo a autorregulação e o sentido de responsabilidade. A autonomia era, de facto, um princípio valorizado e promovido pela orientadora cooperante, que organizava os materiais de modo a estarem acessíveis a todos os alunos, permitindo o seu uso sempre que necessário. Entre os materiais disponíveis, destacavam-se livros de histórias, uma mesa com ficheiros de trabalho adicionais - especialmente utilizados durante os momentos de estudo autónomo -, diversos materiais destinados às produções artísticas, nomeadamente recicláveis, bem como outros recursos disponibilizados pelas editoras dos manuais escolares.

Tal como referido anteriormente, a disposição da sala favorecia a AC, uma das metodologias adotadas pela orientadora cooperante. Para além da organização da turma em pequenos grupos heterogéneos, foi possível observar a implementação de diversos métodos próprios da AC, na qual “(...) os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários.” (Silva et al., 2018, p.15). Entre estes métodos, destaca-se o *Jigsaw*, utilizado para a introdução de diferentes conteúdos, e a técnica da “Verdade ou Mentira”, que serviu para a consolidação de alguns conhecimentos. Por fim, importa referir que cada elemento do grupo desempenhava uma função específica, que era rotativa semanalmente, tal como foi mencionado no primeiro capítulo deste relatório.

Para além da AC, a prática educativa da orientadora cooperante refletia também alguns princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), nomeadamente através da utilização do diário de turma. Neste diário, os alunos registavam aquilo de que gostavam, o que não gostavam e apresentavam propostas para a resolução de conflitos que surgiam. Semanalmente, realizava-se uma reunião do conselho de turma, na qual se abordavam e discutiam os temas registados no diário.

O 1ºCEB possui uma matriz curricular que estabelece um número mínimo de horas semanais dedicadas às diferentes componentes do currículo, com maior carga horária para as disciplinas de Português e Matemática (Decreto-Lei n. 176/2014, 2014). Embora exista um horário letivo definido, a orientadora cooperante geria-o de forma flexível, adaptando-o conforme as necessidades da turma. Assim, as atividades de componente letiva decorriam entre as 9h00 e as 15h30, com intervalo das 11h00 às 11h30 e a hora de almoço das 14h30 às 15h30. De acordo com o Decreto-Lei n. 176/2014 (2014), a disciplina de Inglês é obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, pelo que a turma tinha aulas de inglês às segundas e quartas-feiras. As restantes disciplinas eram, na maioria das vezes, abordadas de forma interdisciplinar. Quanto às rotinas, às terças-feiras à tarde, os alunos trabalhavam em pares, acedendo à plataforma Magos para responder a questões relacionadas com os conteúdos de Português, alinhados com as AE. Por fim, quinzenalmente, as crianças participavam na hora do conto da biblioteca escolar, onde podiam ouvir uma ou mais histórias. Para além da componente letiva, a partir das 15h30, os alunos inscritos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente, o laboratório da criatividade, expressão musical e a academia da atividade física.

Tendo em conta que o desenvolvimento do indivíduo ocorre também através da interação com os outros, é possível afirmar que “(...) as relações de comunicação interpessoal que se estabelecem no contexto educativo (formal, não-formal ou informal) têm uma importância fundamental quando a Educação é concebida como uma ferramenta de desenvolvimento humano.” (Manarte et al., 2013, p.1810). Neste sentido, a relação estabelecida entre a orientadora cooperante e os alunos era pautada pela confiança, promovendo um ambiente seguro que incentivava a autonomia dos discentes e a valorização das suas capacidades individuais. As suas intervenções pedagógicas demonstravam um conhecimento profundo sobre cada aluno, sendo visível a atenção que dedicava aos seus interesses e características específicas. Para além disso, procurava sempre inovar e ajustar a sua prática educativa, de modo a dar resposta às necessidades do grupo e a potenciar aprendizagens significativas.

No que diz respeito à relação entre os alunos, a mestranda constatou que tanto a implementação da AC como a utilização do diário de turma contribuíam positivamente para o

fortalecimento dessa relação. Apesar de ocorrerem alguns conflitos, estes eram, na maioria das vezes, geridos autonomamente pelas próprias crianças, que demonstravam capacidade para apresentar soluções e resolver divergências. De forma geral, tratava-se de uma relação baseada no respeito mútuo e na entreaajuda, onde todos se sentiam à vontade para expressar as suas opiniões, mesmo quando estas divergiam das dos colegas. Tal como promove a AC, os alunos demonstravam consciência de que o sucesso individual estava intrinsecamente ligado ao sucesso coletivo, promovendo assim uma interdependência positiva (Silva et al., 2018)

Por fim, no que se refere à relação entre a professora e as famílias, esta revelou-se uma verdadeira relação de parceria, pautada por um objetivo em comum: garantir o desenvolvimento holístico de cada criança. Para promover a comunicação e o envolvimento das famílias, a professora recorre à plataforma *Classroom*, onde partilha alguns dos momentos vivenciados no quotidiano da sala de aula. Importa ainda destacar que a docente valoriza profundamente a participação ativa das famílias na vida escolar dos seus educandos, fazendo questão de as convidar para realizar partilhas com a turma.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Alarcão (2001), “(...) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (p.6). Assim, ser professor implica adotar uma postura reflexiva e crítica, questionando constantemente as suas práticas pedagógicas: o que fundamenta as decisões que toma? Por que motivo determinadas estratégias não estão a resultar com um grupo específico? Existe, de facto, intencionalidade nas ações educativas que promove? Este olhar investigativo e consciente sobre a prática permite ao professor ajustar e melhorar continuamente o seu desempenho.

Para que um processo possa ser considerado investigação, devem estar reunidas três condições fundamentais: a produção de conhecimentos novos, o cumprimento de critérios de rigor e reprodutibilidade, e a comunicação dos resultados, com o intuito de promover uma discussão crítica (Alarcão, 2001). Nesta linha, Elliott (2010) defende que a investigação em

educação deve possuir uma intencionalidade prática, orientada para a mudança e para a produção de conhecimento aplicável. Assim, na PES, a metodologia adotada foi a Investigação-Ação (I-A), precisamente por permitir articular a reflexão com a prática, numa lógica de melhoria contínua e transformadora do contexto educativo.

A I-A pode ser entendida como “(...) uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho et al., 2009, p.360). Esta abordagem caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, dado que todos os intervenientes assumem um papel igualmente relevante e apresentam o mesmo nível de envolvimento (Zuber-Skerritt,1992); prática e interventiva, uma vez que visa sempre a transformação da realidade (Coutinho, 2005); cíclica, pois pressupõe um constante entrelaçar entre teoria, prática e reflexão (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009); crítica, na medida em que promove a transformação dos agentes envolvidos e do próprio contexto (Zuber-Skerritt,1992) e autoavaliativa, dado que integra uma avaliação contínua do processo, permitindo reformulações com base nos resultados obtidos (Coutinho et al., 2009).

No contexto educativo, a investigação-ação foca-se na análise de problemas práticos identificados pelos professores, considerados inaceitáveis em determinados aspetos, passíveis de mudança e que exigem uma resposta prática (Elliott, 1991). Como referido anteriormente, este processo apresenta uma natureza cíclica, envolvendo várias etapas fundamentais: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Dentro desta abordagem, é possível identificar diferentes modelos de investigação que “(...) embora inspirados na estrutura modelar do precursor Kurt Lewin, trazem, contudo, contributos importantes para o seu desenvolvimento progressivo, não abandonando, nenhum deles, a tónica espiralada dos conceitos já anteriormente referidos.” (Coutinho et al., 2009, p.367). A escolha de um modelo específico depende dos objetivos definidos pelo investigador. Ao longo da PES, a mestranda baseou-se sobretudo nos modelos de Elliott – que contempla as fases de identificação, descrição e interpretação do problema, formulação de hipóteses de ação e elaboração do plano de intervenção - e de Whitehead, que propõe as etapas de observar, refletir, agir, avaliar, modificar e seguir novas direções (Coutinho et al, 2009).

A observação constitui uma etapa essencial para o sucesso do processo de investigação, uma vez que "(...) o objetivo fundamental da análise da realidade é conhecer a problemática da situação para, assim, o modificar, servindo de conhecimento para refletir e questionar as práticas sociais." (Fonseca, 2012, p.23). No contexto da formação de educadores/professores, esta etapa revela-se particularmente relevante, dado que saber observar é uma capacidade indispensável à promoção de aprendizagens mais significativas, intencionais e contextualizadas (Rodrigues et al., 2016). Assim, a mestranda procedeu a uma observação direta e participante, com o intuito de identificar as características, necessidades e interesses do grupo, orientando, desta forma, a sua intervenção pedagógica. Para apoiar este processo, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, como notas de campo e registos fotográficos. A informação recolhida revelou-se fundamental para a construção das etapas seguintes da I-A.

A segunda etapa da I-A corresponde à planificação, sendo esta uma fase crucial, pois é nela que o educador/professor "(...) reflete e expressa a sua intencionalidade educativa (...) concebendo de forma integradora a articulação entre as diferentes áreas do conteúdo." (Cardona et al., 2021, p.76). Após as primeiras semanas de observação direta e da respetiva reflexão sobre os dados recolhidos, teve início a fase da planificação. Este processo foi realizado em articulação com o par pedagógico e com as orientadoras cooperantes, numa lógica de colaboração, procurando responder de forma intencional e contextualizada aos interesses e necessidades do grupo. A planificação foi sempre concebida com articulação com base nos documentos orientadores – as OCEPE, as AE e o PASEO, entre outros documentos orientadores - assegurando coerência pedagógica. Importa salientar que todas as planificações assumiram um carácter flexível, sendo ajustadas continuamente de acordo com o desenrolar das práticas e com os elementos emergentes do quotidiano educativo.

Após a etapa da planificação, segue-se a fase da ação, correspondente à implementação do que foi previamente delineado. Esta ação deve ser deliberada e controlada de modo a promover uma prática pedagógica intencional, fundamentada e dinâmica (Cardoso, 2014). Neste processo, destaca-se a importância da flexibilidade e da escuta ativa, que permitem ao profissional educativo ajustar as estratégias ou redirecionar a sua intervenção sempre que

necessário, em função das respostas e interesses manifestados pelas crianças. Esta capacidade de adaptação revela sensibilidade pedagógica e contribui para a promoção do desenvolvimento integral de cada criança. Neste sentido, ao longo da PES, a mestranda foi intervindo, de forma progressiva e reflexiva, ajustando continuamente as suas práticas às necessidades emergentes do grupo, garantindo, assim, uma ação mais consciente e significativa.

Por fim, na I-A, a reflexão assume um papel central, estando presente de forma transversal em todas as suas etapas -observação, planificação e ação. Refletir é parte integrante da profissionalidade docente, uma vez que ser professor implica questionar a intencionalidade das suas ações, bem como o papel social e educativo que tem desempenha (Alarcão, 2022). Assim, a prática reflexiva deve ser incentivada desde os primeiros momentos da formação inicial, de modo a tornar-se uma competência natural, profunda e constante ao longo da carreira profissional. Tendo como base estes pressupostos teóricos, a mestranda vivenciou diversos momentos de reflexão ao longo da PES, tanto em contextos formais, como nas reuniões com o par pedagógico e com as orientadoras cooperantes e supervisoras, como em contextos informais, por via de conversas espontâneas ou autorreflexão. As narrativas colaborativas revelaram-se ferramentas essenciais neste processo, permitiram uma análise crítica não só da própria prática, mas também da do par pedagógico, numa lógica de *feedback* construtivo, em que se discutiu o que correu bem, o que poderia ser melhorado e o que devia ter sido aprofundado. Neste sentido, as narrativas colaborativas assumem-se como “um espaço de crescimento de todos, num processo de envolvimento na formação, quando o potencial dos diferentes discursos assume a função indagatória sobre a prática pedagógica e supervisiva, e se orienta para a co-construção dos saberes profissionais.” (Ribeiro, 2011, p.45)

Paralelamente, os guiões de pré-observação contribuíram não apenas para a organização das práticas educativas, mas também para antecipar dificuldades, permitindo à mestranda delinear estratégias eficazes para as superar. Neste percurso, o *feedback* recebido foi um elemento fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao fornecer informações pertinentes e orientadoras sobre o desempenho em tarefas concretas e sobre a

compreensão de determinados aspetos pedagógicos, contribuindo assim para a melhoria contínua da sua prática (Sadler, 1989).

Em suma, todas as etapas inerentes à IA revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda ao longo da PES, pois proporcionaram oportunidades contínuas de observação, reflexão, questionamento fundamentado e intervenção pedagógica consciente.

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

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Para que uma ação pedagógica seja intencional, é essencial que o educador planifique não apenas a forma como pretende implementá-la, mas os objetivos que deseja alcançar e as estratégias que irá mobilizar para tal (Cardona et al., 2021). Neste sentido, todas as ações desenvolvidas ao longo da PES foram planificadas com base num modelo fornecido pelas supervisoras institucionais. Nas planificações semanais, a díade identificou as necessidades de aprendizagem observadas, os interesses manifestados pelas crianças e as aprendizagens consolidadas. A partir deste diagnóstico, foram sendo formulados os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, que serviram de base para a planificação, em conjunto com a orientadora cooperante, das atividades a dinamizar ao longo da semana. Importa ainda destacar a existência de uma secção dedicada às decisões pedagógicas, na qual a díade podia explicitar e justificar algumas das opções tomadas, enquadrando-as nas áreas e domínios de conteúdo, bem como na organização do espaço, dos materiais e do grupo. Este modelo de planificação revelou-se particularmente relevante por integrar diferentes dimensões da prática educativa, promovendo a intencionalidade pedagógica ao articular de forma coerente as etapas de observação, reflexão e ação.

Tal como referido no primeiro capítulo, a MTP foi a escolhida para orientar a intervenção da díade ao longo da PES, uma vez que, através dela “(...) as crianças usam uma grande diversidade de atividades com o intuito de encontrarem respostas para as suas perguntas” (Ramos & Valente, 2011, p.7). Para garantir o envolvimento e a participação ativa das crianças neste processo, foi essencial partir dos seus interesses, que observamos enquanto díade, através de uma escuta ativa. O tema “animais” foi um interesse evidenciado em diferentes momentos, nomeadamente, nos tempos de acolhimento e nas atividades no exterior. Durante os momentos de acolhimento, a orientadora cooperante dinamizava a “saquinha surpresa” -

uma atividade em que as crianças traziam algum objeto de casa para partilhar com os colegas. A criança que trazia o objeto escondia-o numa saca, e as restantes formulavam perguntas para tentar adivinhar o que se encontrava no seu interior. Esta dinâmica, sem periodicidade definida, permitiu à díade observar que muitos dos objetos trazidos estavam relacionados com o tema dos animais - desde enciclopédias e livros de histórias, a jogos e figuras em plástico. Estes materiais eram frequentemente aproveitados como ponto de partida para explorações pedagógicas, respondendo às curiosidades espontâneas do grupo. Também nas atividades no exterior se observou o mesmo interesse, através de brincadeiras, como jogos de mímica sobre animais e momentos de observação da natureza.

Partindo dos diálogos com o grupo, foi possível identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema, bem como as suas curiosidades e perguntas. As ideias foram registadas no quadro, pela mestranda, respeitando a fala das crianças, permitindo uma construção partilhada do conhecimento. Relativamente aos conhecimentos prévios, as crianças demonstraram saber que existem animais selvagens e domésticos, que os animais também têm família, e referiram ainda o nome de alguns animais. Em relação às questões que gostariam de explorar, manifestaram curiosidade em saber se certos animais são selvagens ou domésticos, onde vivem (explorando os seus *habitats*), se os peixes conseguem respirar debaixo de água e como é que é revestido o corpo dos diferentes animais.

Posteriormente, procedeu-se ao levantamento dos meios aos quais as crianças poderiam recorrer para pesquisar e recolher informação sobre os aspetos que manifestaram interesse em aprender. Neste exercício de exploração inicial, as crianças identificaram diferentes fontes de informação, mencionando a possibilidade de pedir ajuda à família, pesquisar na internet, consultar enciclopédias e jornais, bem como partilhar entre si o que iam pensando e descobrindo. Todas estas sugestões foram registadas numa cartolina (Figura 1), acessível na sala, que as crianças podiam consultar sempre que necessário. Este suporte visual permitiu que as crianças retomassem as questões levantadas e monitorizassem o progresso do seu trabalho. Para facilitar a compreensão e promover a autonomia, as perguntas estavam ilustradas com imagens representativas e acompanhadas por registos escritos. Esta associação entre imagem e palavra escrita teve também um carácter pedagógico relevante, uma vez que

as crianças “(...) poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.70).

Figura 1
Registo das conceções das crianças



Tendo em conta a sua dimensão, neste subcapítulo serão narradas apenas algumas das atividades que integraram o projeto de intervenção desenvolvido com as crianças. Importa salientar que todas as atividades implementadas procuraram responder aos interesses manifestados pelo grupo, o que exigiu da díade uma constante adaptação das planificações previamente elaboradas de forma a integrar situações imprevistas. Adicionalmente, as atividades dinamizadas integraram saberes provenientes de diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva integradora. Tal como preconizado nas OCEPE, o educador deve “(...) articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.32).

Para dar resposta à pergunta “Onde é que os animais vivem?” e tendo surgido a necessidade de organizar a caixa dos animais, situada na área das construções, deu-se o primeiro momento do projeto. Esta caixa encontrava-se desorganizada, com todos os animais misturados e com pouco espaço disponível, devido à quantidade de animais de plásticos acumulados no seu interior. Esta situação possibilitou a exploração de uma das questões inicialmente colocadas pelas crianças, relacionada com o local onde os animais vivem. Para dar resposta a essa problemática, a díade espalhou todos os animais no centro do tapete da área do acolhimento, permitindo que as crianças observassem a diversidade existente. Em seguida, foi lançado um desafio às crianças: encontrar uma forma mais eficaz de organizar os animais. As suas

respostas revelaram criatividade, surgindo sugestões como: “Podemos colocar uns ao lado dos outros” (T.) e “Podemos colocar uns em filas e depois colocar os outros por cima” (L.). Este momento de questionamento revelou-se essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resoluções de problemas, indo ao encontro de uma das aprendizagens a promover no domínio da Consciência de si como aprendente, integrado na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE, que refere que a criança deve ser capaz de refletir sobre diferentes estratégias para superar dificuldades e resolver problemas e dificuldades (Lopes da Silva et al., 2016). Após a experimentação de algumas das propostas sugeridas, e com o apoio da díade, o grupo percebeu que não haveria espaço suficiente numa única caixa para acomodar todos os animais. Perante este novo desafio, uma das crianças sugeriu a utilização de mais caixas disponíveis na sala. Demonstrando iniciativa e autonomia, a criança dirigiu-se a outro espaço da sala e trouxe duas caixas adicionais para o tapete.

Uma vez resolvido o primeiro problema, a díade lançou uma nova questão ao grupo: “Como é que vamos separar os animais? Vamos colocá-los todos à sorte ou podemos organizá-los de alguma forma?”. Perante a dificuldade evidenciada pelas crianças em encontrar uma resposta, a díade solicitou ao X. que escolhesse um animal e dissesse o seu nome. A criança escolheu um dinossauro, identificando-o verbalmente e colocou-o numa das caixas vazias. Seguidamente, questionou-se o grupo: “Existem mais dinossauros?”. Perante a resposta afirmativa, foi pedido a algumas crianças que recolhessem todos os dinossauros e os colocassem na caixa correspondente. Posteriormente, a A.F. escolheu uma estrela-do-mar e foi questionada sobre o *habitat* deste animal, ao que respondeu que vivia na água. Após essa identificação optou por colocar o animal noutra caixa (a vermelha) após analisar que não fazia sentido colocá-lo na mesma caixa dos dinossauros. Tal como na tarefa anterior, as crianças foram questionadas se existiam mais animais que vivessem na água. Dado que responderam afirmativamente, recolheram esses animais e colocaram-nos na caixa. Os restantes animais foram organizados numa terceira caixa, sendo que as crianças concluíram que todos estes pertenciam ao *habitat* terrestre, apesar das diferenças identificadas entre eles, tais como o revestimento corporal ou as formas de deslocação.

Importa clarificar dois aspetos muito relevantes. Em primeiro lugar, embora as crianças compreendessem que os dinossauros também pertenciam ao *habitat* terrestre, optaram por colocá-los numa caixa à parte devido à grande quantidade desses animais existentes. Em segundo lugar, surgiram dúvidas quanto à classificação de alguns animais, nomeadamente o pato e o crocodilo, por viverem tanto em meio terrestre como aquático. No entanto, o grupo chegou a um consenso e optou por colocá-los na caixa do *habitat* terrestre (Figura 2). Para além do trabalho realizado ao nível da organização dos animais, esta atividade promoveu aprendizagens significativas na Área do Conhecimento do Mundo, no domínio do Conhecimento do mundo físico e natural, nomeadamente permitiu “compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais.” (Lopes da Silva, 2016, p.91).

Figura 2

Animais organizados pelas respetivas caixas



A atividade anteriormente descrita originou, ainda, dois novos problemas: por um lado, não existia espaço suficiente para acomodar as três caixas dos animais; por outro, era necessário identificar o conteúdo de cada caixa para facilitar a sua utilização pelas crianças. A primeira questão levou à necessidade de encontrar uma nova prateleira. Para tal, as crianças envolveram-se num processo de medição da prateleira existente, utilizando unidades de medida convencionais, registando os dados obtidos com o objetivo de, posteriormente, a educadora cooperante poder adquirir uma nova prateleira com as dimensões adequadas. A segunda questão implicou a elaboração de etiquetas para identificar as caixas. Algumas crianças participaram neste processo, utilizando o desenho e o código escrito, com apoio da d'ade. Ambas as situações proporcionaram oportunidades de aprendizagem significativas no âmbito da Área de Expressão e Comunicação. No domínio da Matemática, especificamente na

componente da Medida, as crianças utilizaram unidades convencionais de medida para responder a uma necessidade real. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente na componente da Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, as crianças aplicaram o desenho e a escrita com uma intenção comunicativa concreta (Lopes da Silva et al., 2016).

Articulando com o trabalho desenvolvido anteriormente, foram selecionados cinco habitats e vinte e cinco animais (um para cada criança), com os quais se realizou um jogo de associação. Antes da chegada das crianças, os cartões com imagens dos animais foram escondidos em diferentes locais da sala. À medida que iam chegando, algumas crianças começaram a reparar nalguns dos cartões menos escondidos, o que gerou um ambiente de curiosidade. A d'íade fingiu desconhecer o sucedido, dizendo apenas que tinha um jogo preparado. Nesse momento, foi buscar uma pequena caixa, supostamente com os animais necessários ao jogo, e pediu à B. que retirasse um dos animais. No entanto, ao abrir a caixa, a criança reparou que esta se encontrava vazia, contendo apenas um papel com algo escrito. Surpreendida, B. mostrou o conteúdo ao grupo, e a mestranda, também demonstrando surpresa, leu em voz alta o bilhete, que dizia: “Não gostei nada que prendessem os meus amigos dentro desta caixa! Por isso, abri a caixa e disse-lhes para fugirem e se esconderem na sala. Desafio-vos a encontrá-los. O Grufalão”. A personagem do Grufalão foi usada de forma intencional, dado que esta já era familiar ao grupo, por ser protagonista de uma história previamente lida na sala e muito apreciada pelas crianças. A leitura do bilhete permitiu que as crianças associassem rapidamente os cartões encontrados ao longo da sala ao novo desafio. Explicou-se então que cada criança deveria procurar apenas um animal e, após o encontrar, regressar ao tapete. Em reflexão sobre a atividade, a mestranda considera que podia ter explorado as diferentes formas de deslocamento dos animais, incentivando as crianças a regressar ao tapete imitando o modo de locomoção do animal que haviam encontrado.

Após regressarem ao tapete, foram apresentados os cartões com as imagens dos cinco habitats, sendo que, em grande grupo, foram recordados e nomeados pelas crianças. Seguidamente, cada criança apresentou o animal que tinha encontrado, referindo o seu nome, e procedeu-se à associação do mesmo ao habitat correspondente (Figura 3). A maioria

das crianças conseguiu realizar corretamente a associação. As que demonstram alguma dificuldade foram apoiadas pelos colegas, pela díade e pela educadora cooperante. Como os habitats não continham todos o mesmo número de animais, aproveitou-se essa situação para explorar o conceito de quantidade. O grupo foi questionando: “Qual é o habitat que tem mais animais? E o que tem menos?”. Esta questão promoveu aprendizagens na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, no subdomínio dos Números e Operações, permitindo que as crianças identificassem e comparassem quantidades através da contagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 3

Exemplos da associação dos animais aos respetivos habitats



No seguimento da atividade anterior, a díade questionou as crianças se deveriam voltar a colocar os animais dentro da caixa. De forma unânime, responderam que não, pois o Grufalão podia regressar e libertá-los novamente. Algumas crianças acrescentaram que os animais não deviam viver numa caixa, sugerindo a ideia de construir uma casa para eles. A díade considerou a proposta pertinente e questionou se se deveria construir apenas uma casa para todos os animais. Após reflexão conjunta, o grupo concluiu que não seria possível, uma vez que os animais vivem em *habitats* distintos, com características específicas. Assim, decidiu-se que se construiriam os *habitats* já conhecidos do grupo. Com o objetivo de favorecer uma participação ativa e colaborativa, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, ficando cada grupo responsável pela construção de um habitat. A constituição dos grupos foi realizada pela díade, de forma intencional, procurando integrar crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo a entreaajuda.

A construção dos *habitats* foi realizada de forma faseada, ao longo de vários dias, sobretudo durante os momentos de escolha individual. Nesses períodos, um grupo de crianças

trabalhava com uma das mestrandas, enquanto outro permanecia com o outro elemento da díade. Nesse mesmo dia, o primeiro grupo optou por iniciar a construção pelos polos Norte e Sul. Para dar início ao processo, a mestranda reuniu com o grupo de crianças responsável, com o intuito de pesquisar e refletir sobre os elementos característicos deste *habitat* e sobre o que pretendiam construir. Após esta partilha de ideias, distribuiu-se as tarefas: algumas crianças ficaram responsáveis por cortar a caixa, outra pintaram-na, e outras ainda criaram flocos de neve, recorrendo à mistura de sal fino e cola branca.

Quando terminou a PES, três dos cinco *habitats* já se encontravam construídos, tendo a orientadora cooperante manifestado a intenção de dar continuidade a este trabalho com o grupo de crianças. Importa salientar que, no final de cada dia, os grupos responsáveis por cada habitat partilhavam com os restantes colegas aquilo que tinham realizado, permitindo que todos acompanhassem o processo. Ao longo desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de “cooperar com outros no processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.38), bem como de “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.50). Como forma de valorizar e divulgar o trabalho em desenvolvimento, os *habitats* foram sendo expostos na porta da sala, à medida que ficavam concluídos, e as folhas com os registos das ideias partilhadas por cada grupo foram afixadas por cima dos cabides, ao lado da porta (Figura 4). Esta exposição despertou a curiosidade das crianças de outras salas e dos diferentes profissionais educativos, que frequentemente paravam para observar, questionar e elogiar o trabalho realizado pelas crianças.

Figura 4
Construção dos habitats e exposição na porta da sala



O segundo momento do projeto pretendeu dar resposta a outra das questões colocadas, inicialmente, pelas crianças: “Como é que são os revestimentos dos corpos dos animais?”. Tendo em conta o interesse manifestado pelo grupo relativamente ao momento da hora do conto, a mestranda dinamizou a leitura de um livro relacionado com a temática do projeto em desenvolvimento – os animais. Paralelamente, esta atividade teve como objetivo apoiar o desenvolvimento da linguagem oral de algumas crianças, mais especificamente o R. e o M.L que revelavam dificuldades em “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.73). Nesse sentido, a mestranda aproveitou um momento espontâneo de partilha de novidades do fim-de-semana para introduzir a atividade, dizendo:

“Também tenho uma novidade. Estive a arrumar a casa e encontrei esta caixa fechada e, ao lado, estava um livro. Mas tive medo de abrir sozinha e trouxe para vocês me ajudarem, pode ser?”.

Esta estratégia despertou o entusiasmo e a curiosidade do grupo. A leitura centrou-se no livro “A caixa” de João Rodrigues, cuja narrativa apresenta animais peculiares - como um panda com asas ou um porco voador-, que são levados para a escola pelas crianças, num dia em que podem trazer os seus animais de estimação. A mestranda iniciou a leitura mostrando a capa do livro, convidando as crianças a descrever o que observavam e a anteciparem o conteúdo da história. Esta proposta teve como objetivo estimular a imaginação e criatividade, uma vez

que o educador deve apoiar “o desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças, criando oportunidades para que inventem, expliquem e critiquem (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.83). Durante a leitura, a mestranda manteve uma atitude responsiva, acolhendo os comentários e curiosidades que iam surgindo espontaneamente como “Um panda com asas?” (I.M) e “Como é que a baleia entrou dentro do aquário” (T.) Sempre que surgiam palavras menos familiares, como “ladino”, a mestranda apresentou o seu significado, sem omitir o termo original, contribuindo assim para a ampliação do vocabulário e para o estabelecimento de “(...) relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.63).

Perante o entusiasmo demonstrado, as crianças foram convidadas a abrir a caixa. Desta forma, três crianças (T., I.M e M.M) cortaram as fitas e abriram a caixa, revelando: um animal peculiar, previamente construído pela mestranda (Figura 5). Embora inicialmente não estivesse previsto abordar o processo de construção do animal, nem explorar as texturas dos materiais utilizado, a mestranda considerou pertinente fazê-lo, uma vez que este interesse surgiu espontaneamente por parte das crianças durante a atividade. Assim, adaptou o planeamento inicial às necessidades e curiosidades do momento, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Ao observar e tocar no animal, as crianças foram capazes de identificar alguns dos materiais utilizados na sua construção, como rolos de papel higiénico, algodão e cartolina. Os restantes materiais - massa de modelar, tinta, cola quente, bolas de esferovite e palitos de espetada - foram mencionados e explicados pela mestranda, que partilhou com o grupo o processo de construção e os motivos da escolha de cada elemento. Partindo do seu animal peculiar, a mestranda lançou o seguinte desafio ao grupo: “Se pudesses inventar um animal, como é que ele seria?”, destacando-se as seguintes respostas: “O meu tinha corpo de gorila e cabeça de leão” (T), “Corpo de cavalo e cabeça de cão” (L) e “Corpo de flamingo e cabeça de coelho” (A.F).

Figura 5

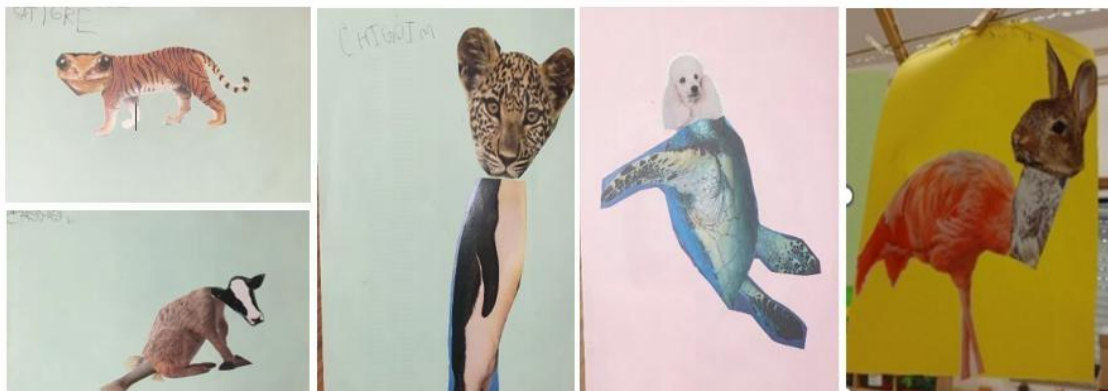
Livro "A caixa" de João Rodrigues e o animal peculiar construído pela mestrandia



A partir da atividade anteriormente descrita, as crianças demonstraram entusiasmo em construírem também um animal peculiar. Em conjunto, concluiu-se que seria mais viável criar um único animal coletivo, representativo do grupo, embora cada criança pudesse também elaborar o seu próprio animal, através da técnica do recorte e colagem de imagens de revistas, numa folha A4. Num momento de grande grupo, foi realizado um debate sobre as partes dos animais que iriam compor o nosso animal peculiar. As crianças decidiram, em consenso, que este teria cabeça de ovelha, orelhas de burro, nariz de porco, juba de leão, pescoço de avestruz, corpo de cão, cauda de peixe e patas de elefante. As ideias foram registadas numa folha, de forma a poderem ser consultadas posteriormente, uma vez que a construção do animal decorreu ao longo de dois a três dias. Seguidamente, o grupo foi dividido: algumas crianças ficaram com a orientadora cooperante a realizar colagens individuais dos seus animais (Figura 6), enquanto outras iniciaram, com a diáde, a construção das diferentes partes do animal coletivo.

Figura 6

Exemplos de alguns dos animais peculiares individuais



Como foi anteriormente referido, o animal peculiar coletivo foi sendo construído ao longo de vários dias. Durante este processo, a díade, em articulação com a educadora cooperante, organizou e orientou a gestão das tarefas, de modo a garantir que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar ativamente em algum momento da construção. Para além disso, algumas tarefas foram estrategicamente sugeridas a determinadas crianças, com o objetivo de responder a necessidades específicas de aprendizagem. Por exemplo, atividades como o recorte ou a passagem de fios de lã pelos orifícios do cartão, para criar a juba do leão, contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina.

Para além da Área do Conhecimento do Mundo, que esteve presente em praticamente todas as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, esta experiência permitiu igualmente promover aprendizagens na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. As crianças tiveram oportunidade de “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.50), explorando e manipulando diversos materiais. Entre estes, destacam-se a espuma de barbear e tinta para a pintura, fios de lã, para a elaboração da juba; e massa de modelar, aplicada no nariz e nas orelhas do animal. Concluída a construção de todas as partes, o grupo procedeu à montagem do animal, decidindo expô-lo na porta da sala (Figura 7). Tal como aconteceu com os *habitats*, esta exposição despertou a curiosidade de crianças de outras salas, que frequentemente paravam para observar a novidade. Criaram-se, assim, oportunidades espontâneas para a partilha e valorização do trabalho realizado, uma

vez que as próprias crianças assumiram o papel de explicadoras, descrevendo aos colegas o que tinham feito e como o tinham feito. que era aquilo e como tinham feito.

Figura 7

Construção do animal peculiar coletivo e exposição na porta da sala



Articulando com o trabalho desenvolvido anteriormente, a mestranda decidiu dinamizar uma proposta de expressão plástica, para explorar os padrões presentes no revestimento do corpo de diferentes animais. Paralelamente, este momento teve como objetivo promover o desenvolvimento da motricidade fina em algumas crianças (nomeadamente I.B, I, L, R e M.M). A atividade teve início com a apresentação de fotografias de diferentes animais - zebra, cobra, leopardo, tigre, girafa e joaninha-, e com o questionamento sobre o revestimento corporal dos mesmos. As crianças referiram, por exemplo, que alguns tinham pelo e outros escamas. De seguida, a mestranda colocou a questão: “O corpo do tigre e do leopardo é coberto de pelo, mas o corpo é igual?”, ao que as crianças responderam negativamente, indicando que o tigre tinha riscas e o leopardo bolas. A partir destas observações, foi introduzido o conceito de padrões, com recurso à visualização de fotografias ilustrativas. Adicionalmente, a mestranda apresentou algumas peças de roupa que continham esses mesmos padrões, o que gerou bastante entusiasmo no grupo, levando as crianças a manifestarem o desejo de as experimentar. Por uma questão de gestão do tempo, a mestranda explicou que poderiam

fazê-lo mais tarde, na área da casinha, promovendo assim oportunidade de “utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do cotidiano, individualmente e com outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.54).

Dando continuidade à exploração dos padrões, as crianças foram organizadas em pares, sendo cada par constituído por uma criança que demonstrava mais dificuldades nesta área com uma criança e outra que revelava maior destreza, com o objetivo de promover a entreaajuda. Esta estratégia baseou-se na premissa de que “(...) as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.25). Posteriormente, cada par escolheu um dos animais disponíveis (zebra, leopardo, tigre, joaninha ou girafa) com o intuito de reproduzir o padrão do seu revestimento numa folha de papel A4. A reprodução foi realizada através de técnicas de pintura previamente definidas para cada animal (Figura 8). Para tal, foram utilizados materiais diversificados - pincéis, tintas, cotonetes, lápis de cera, esponjas, pompons, tiras de papel e balões) – que foram “(...) determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.48).

Figura 8

Reprodução dos padrões de diferentes revestimentos



Apesar de não ter sido possível concretizar a última parte da atividade no momento planeado, as crianças continuaram a proposta durante os momentos de escolha individual. Para tal, a mestranda permaneceu a auxiliá-las, uma vez que a proposta consistia em realizarem, na mesa de luz, o contorno do seu animal sob o padrão reproduzido. Este processo foi feito através da sobreposição de uma folha de acetato, contendo o contorno do animal, colocada

por baixo da folha de papel. Posteriormente, as crianças recortaram o desenho, retirando o excesso de revestimento (Figura 9). Após a reflexão com a orientadora cooperante, com a supervisora institucional e com o par pedagógico, concluiu-se que esta foi uma atividade exigente em termos de acompanhamento individualizado, sendo apenas viável pela presença de vários adultos na sala. Para além disso, reconheceu-se que as orientações dadas às crianças poderiam ter sido mais claras e que a gestão do tempo da atividade poderia ter sido mais eficaz.

Figura 9
Contorno dos animais na mesa de luz



A última atividade que será abordada contou com a participação das famílias, uma vez que estas têm o direito de participar no percurso pedagógico das crianças, sendo importante criar oportunidades para tal envolvimento aconteça (Lopes da Silva et al., 2016). No momento do acolhimento, uma das crianças partilhou que tinha uma gata nova, o que levou as restantes a partilharem se também tinham ou não animais de estimação. Este momento despertou curiosidade entre as crianças, que manifestaram vontade de conhecer os animais umas das outras. Como não era viável trazer todos os animais para a escola, a díade questionou: “Como é que podemos conhecer os vossos animais de estimação sem os trazer para a escola?”, tendo surgido respostas como: “Podemos tirar fotografias”, “Fazer um vídeo” ou “Falarmos sobre ele”. De seguida, as crianças começaram a sugerir informações que poderíamos recolher sobre os seus animais, tais como o nome, a brincadeira favorita, o que comem e os cuidados que é necessário ter com eles. Estas ideias foram reunidas pela díade numa folha A4, criada para ser preenchida pelas crianças em conjunto com as suas famílias e, posteriormente, partilhada com o grupo. Para tal, as mestrandas entregaram a folha informativa às famílias, acompanhada de uma nota explicativa com os objetivos da proposta (Figura 10). À medida que as fotografias

iam sendo enviadas, a orientadora cooperante projetava-as no quadro interativo e as crianças apresentavam os seus animais aos colegas, partilhando a informação recolhida.

Figura 10

Nota explicativa para as famílias e exemplos da folha informativa preenchida

Ola, familias!

Estamos, neste momento, a desenvolver um projeto sobre os animais com as crianças e precisamos da vossa ajuda. Cada criança ficou responsável por pesquisar sobre as características do seu animal de estimação e caso não tenha nenhum, deve imaginar qual animal de estimação gostaria de ter e pesquisar sobre ele. As informações devem ser registadas na folha de identificação do animal, que enviamos juntamente com este pedido. Agradecemos ainda que nos enviem uma fotografia da criança com o seu animal de estimação ou, caso não tenha, uma fotografia do animal que gostaria de ter, sendo que esta fotografia também pode ser enviada em formato digital para a Educadora Luísa via email.

Podemos que entreguem a folha de identificação do animal e a respetiva fotografia até terça-feira, dia 14 de janeiro de 2025.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Atenciosamente,

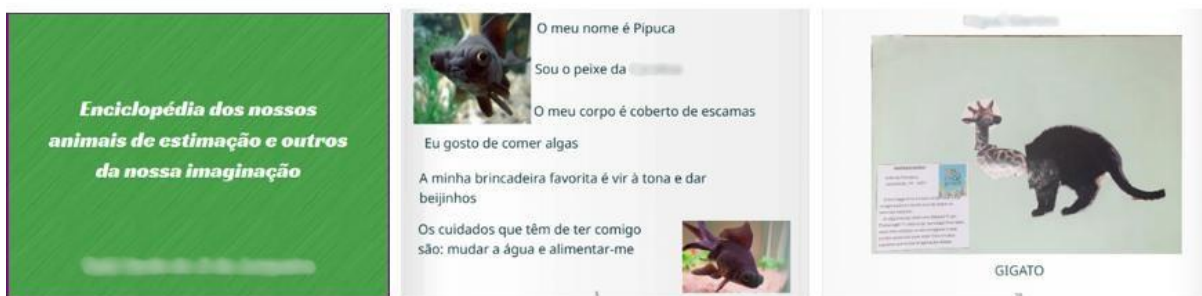
As estagiárias, Cláudia dos Santos e Débora Santos.



Por fim, a mestrandia considera que a avaliação do projeto desenvolvido foi sendo realizada de forma contínua, uma vez que as crianças tiveram oportunidade de refletir e avaliar o processo ao longo do tempo. Mais para o final, foi realizado um momento de reflexão em grande grupo, no qual se analisou se tinham sido respondidas todas as questões inicialmente colocadas pelas crianças. Quanto à divulgação, como já foi referido ao longo do relatório, a exposição dos trabalhos na porta da sala gerou vários momentos de curiosidade por parte dos diferentes membros da comunidade educativa, que comentavam o trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças. Relativamente às famílias, foi criado um livro digital na plataforma *Storyjumper*, onde a díade reuniu os trabalhos desenvolvidos com as mesmas sobre os animais de estimação, bem como o trabalho relativo aos animais peculiares (Figura 11). As crianças deram o nome à obra de “Enciclopédia dos nossos animais de estimação e outros da nossa imaginação”, e o link foi posteriormente enviado às famílias, permitindo-lhes aceder ao trabalho realizado.

Figura 11

Capa e algumas páginas do livro digital



Para concluir, é fundamental salientar que, ao longo da PES, a díade promoveu o trabalho cooperativo em diversas atividades, com o objetivo de potenciar as aprendizagens de todas as crianças e reforçar o espírito de entreajuda no grupo.

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Tal como aconteceu no contexto de EPE, a díade trabalhou segundo a MTP, cujas fases já foram exploradas no primeiro capítulo deste relatório. A primeira etapa do projeto – definição do problema - coincidiu com o período inicial de observação direta, durante o qual a díade procurou conhecer a turma, identificando as suas características, nomeadamente, as necessidades de aprendizagem, potencialidades e interesses. Paralelamente, as conversas com a orientadora cooperante revelaram-se cruciais para complementar este processo de observação. Através destas interações e da consulta do PCT, foi possível recolher informação relevante sobre o contexto educativo, familiar e sociocultural das crianças. Este processo, articulado com os documentos orientadores, revelou-se essencial para a planificação de atividades e/ou projetos com intencionalidade pedagógica, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Para a definição do tema do projeto, e após uma reflexão conjunta com a professora cooperante, conclui-se que seria benéfico apresentar à turma alguns tópicos de interesse previamente identificados, para que o grupo pudesse escolher aquele sobre o qual gostaria de trabalhar. Esta decisão surgiu da perceção de que, caso a escolha fosse totalmente livre, a

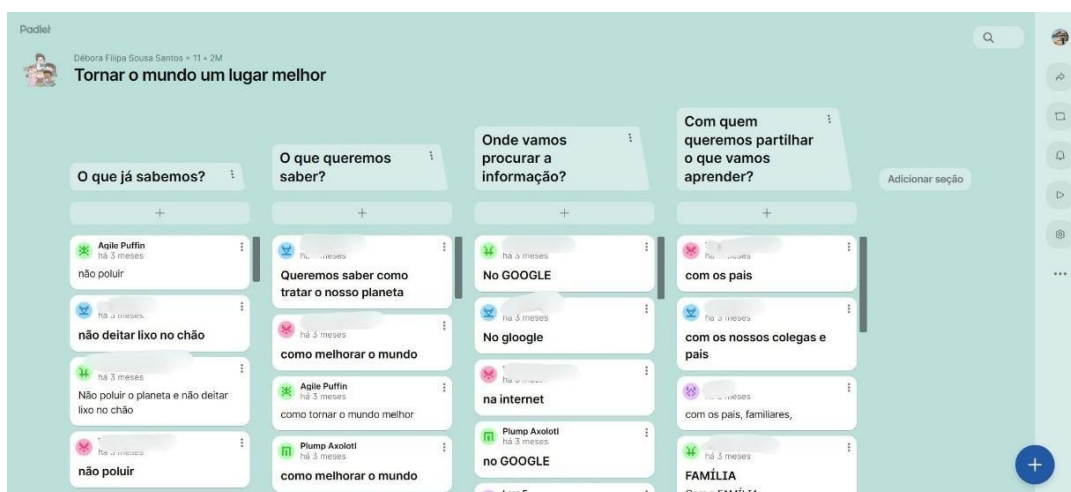
turma tenderia a optar por temas já explorados em experiências anteriores com outras professoras estagiárias, particularmente no âmbito da educação artística. Assim, com o objetivo de diversificar as experiências pedagógicas e ampliar os horizontes de aprendizagem do grupo, foram selecionados quatro temas que refletiam os seus interesses: as profissões; o corpo humano; uma viagem ao passado e um mundo melhor. Importa, no entanto, referir que a educação artística continuou a estar bastante presente ao longo da PES, uma vez que se revelou um fator motivacional para as crianças. Por essa razão, não foi desvalorizada, mas sim integrada de forma transversal nas diferentes atividades e momentos do projeto.

Para apresentar os temas selecionados, a díade escreveu os nomes no quadro branco e foi destacando alguns aspetos relevantes de cada um, esclarecendo as dúvidas que iam surgindo. Uma vez que apenas se poderia trabalhar um, foi colocada à turma a questão sobre qual seria a forma mais justa de tomar essa decisão. De forma unânime, sugeriram a votação como o método mais adequado. Portanto, cada criança recebeu um papel com os quatro temas e votou secretamente, depositando o seu voto numa caixa previamente preparada. De seguida, realizou-se a contagem dos votos: uma criança ficou responsável por abrir os papéis e outra por registar o número de votos atribuídos a cada tema. O tema vencedor foi “um mundo melhor”, com um total de oito votos, sendo que o projeto foi designado como “Tornar o mundo um lugar melhor”. Este processo de tomada de decisão democrática permitiu às crianças exercer o seu poder cívico de escolha, compreendendo a importância da participação ativa e do voto em diferentes contextos. Desta forma, constatou-se que “(...) a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais.” (Monteiro et al., 2017, p.5).

Tendo em conta que “(...) todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa sua idade, meio social, grau de escolaridade (...)” (Zitkoski & Lemes, 2015, p.7), consideramos essencial iniciar o projeto com a exploração dos conhecimentos prévios das crianças. Para esse fim, a díade criou um *padlet*, ao qual as crianças acederam durante a aula (Figura 12). Em pares, registaram nas colunas criadas o que já sabiam sobre o tema, o que queriam saber, onde podiam procurar a informação e com quem gostariam de partilhar o que viessem a aprender. Desta forma, recorreu-se a um recurso digital, que

permitiu não só organizar as ideias de forma visual, mas também consultá-las ao longo do projeto para rever, atualizar ou acrescentar informação. Através deste registo, foi possível identificar as perceções das crianças sobre o que seria necessário para “tornar o mundo um lugar melhor”, com especial ênfase nas questões ambientais. Na coluna “O que já sabemos?”, surgiram respostas relacionadas com comportamentos a evitar, tais como: “não deitar lixo para o chão”; “não poluir”; “evitar andar de carro”; “não provocar incêndios” e “não fumar”. Já na coluna “O que queremos saber?”, destacaram-se perguntas como: “como tratar do nosso planeta?”; “como parar as pessoas de maltratarem o planeta?”; “porque é que o mundo está a ser poluído?” e “como é que podemos proteger o nosso planeta?”.

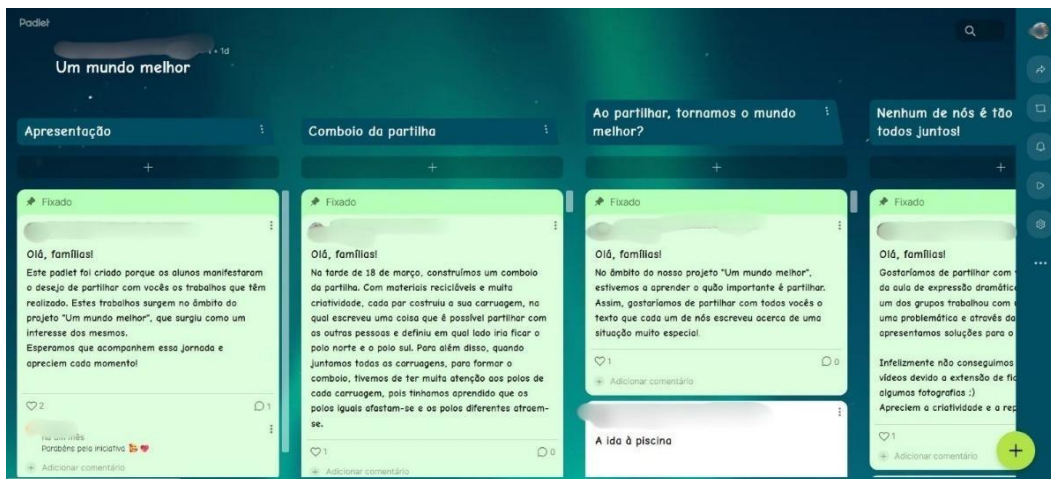
Figura 12
Padlet do projeto “Tornar o mundo um lugar melhor”



Como as crianças manifestaram interesse em partilhar com as suas famílias aquilo que iriam aprender, decidiu-se criar um segundo *padlet*, especificamente dirigido às famílias (Figura 13). Este espaço foi sendo atualizado ao longo da PES, com o registo das atividades dinamizadas, acompanhadas por fotografias e por uma breve explicação. Assim, as famílias puderam acompanhar de forma contínua o processo educativo das crianças, com a possibilidade de comentar e dar sugestões, caso assim o desejassem. Este recurso digital revelou-se eficaz na divulgação regular do trabalho desenvolvido, reforçando a articulação entre o contexto familiar e o escolar. Importa salientar que esta decisão foi previamente discutida com a orientadora cooperante, de modo a assegurar que todas as famílias teriam condições de acesso ao *padlet*. Com base nesse levantamento, avançou-se com a sua criação e partilha,

através de um *link* privado e protegido por palavra-passe, garantindo o respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças.

Figura 13
Padlet partilhado com as famílias



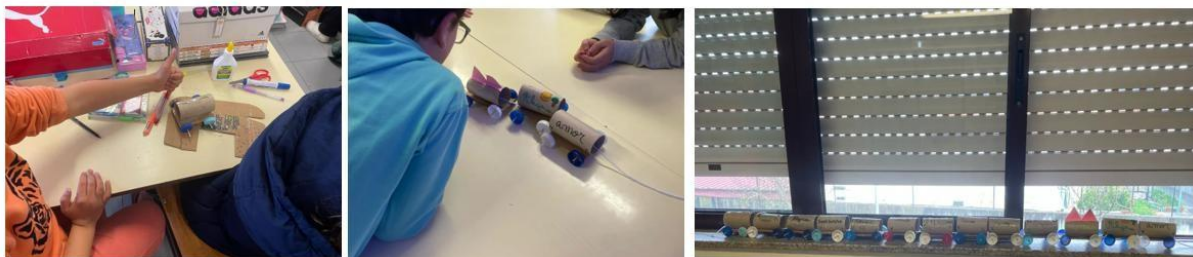
As práticas educativas que serão descritas, fundamentadas e refletidas neste capítulo estão alinhadas com o projeto que desenvolvido ao longo da PES. A díade planificou unidades de aprendizagem (UA) com base em questões-problema. Estas foram concebidas numa lógica de articulação entre os conteúdos das AE, promovendo uma abordagem integrada do conhecimento. Nas planificações constavam ainda as metodologias/estratégias a adotar, bem como os principais recursos a utilizar. A díade privilegiou, sempre que possível, metodologias ativas, uma vez que a aprendizagem "(...) se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional (...)" (Morán, 2015, p.19). Adicionalmente, as atividades foram articuladas com as áreas de competências definidas no PASEO, assegurando a sua transversalidade e complementaridade face ao currículo formal.

Dado a extensão do projeto desenvolvido com as crianças, serão apresentadas apenas algumas atividades, selecionadas de UA. Considerando que o grupo demonstrava mais foco nas questões ambientais, a díade procurou ampliar e enriquecer essas conceções, introduzindo trazendo também a importância de valores humanos fundamentais, como a partilha, o cuidado, a liberdade e a bondade, enquanto pilares para a construção de um mundo melhor. Neste enquadramento, a intervenção teve início com uma UA intitulada "Ao partilhar, tornarmos o mundo melhor?", a qual teve como objetivo reforçar a importância da

partilha, articulando este valor com os conteúdos curriculares definidos. Serão, assim, descritas duas das atividades desenvolvidas no âmbito desta unidade: "o comboio da partilha" e "histórias partilhadas".

Relativamente à atividade "O comboio da partilha", esta foi realizada em pares, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, uma vez que os alunos têm de aprender a "(...) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade." (Oliveira-Martins et al., 2017). Para a concretização da atividade, cada par foi desafiado a construir uma carruagem de comboio utilizando materiais recicláveis, como rolos de papel higiénico, tampas de garrafa e paus de espetada. A autonomia foi incentivada através da projeção, no quadro interativo, de um guião com as instruções, que as crianças podiam consultar sempre que necessário. Foram ainda utilizados materiais decorativos já disponíveis na sala. Após a construção, cada dupla escreveu na sua carruagem algo que considerava possível partilhar, surgindo respostas como: "alegria", "sentimentos", "felicidade", "carinho" e "amor". De forma a articular esta proposta com conteúdos de Estudo do Meio, em particular os conceitos de magnetismo, cada par foi orientado a atribuir o polo norte a um dos lados da carruagem e o polo sul, ao lado oposto. No fim, todos os pares colaboraram na construção de um comboio coletivo, ligando as carruagens com fio de barbante, simulando o efeito de atração entre polos magnéticos opostos (Figura 14). Esta atividade permitiu, assim, rever o conteúdo das AE relacionado com "o efeito das forças de atração e repulsão na interação entre magnetes. (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.8). O comboio resultante ficou exposto numa das janelas da sala de aula. Para além da mobilização de conhecimentos científicos, esta atividade proporcionou oportunidades de expressão criativa, incentivando o reconhecimento do valor dos materiais recicláveis nas produções plásticas (Direção-Geral da Educação, 2018b). Em termos globais, a proposta permitiu o desenvolvimento de competências em diferentes domínios, nomeadamente, relacionamento interpessoal; sensibilidade estética e artística e saber científico, técnico e tecnológico (Oliveira-Martins et al., 2017).

Figura 14
Atividade “Comboio da partilha”



A atividade "Histórias partilhadas" surgiu da necessidade de trabalhar a escrita de textos narrativos, articulando simultaneamente com a ideia de que a partilha não se restringe apenas a bens materiais, podendo também envolver sentimentos, experiências e memórias pessoais. Assim, propôs-se aos alunos a produção de um texto narrativo com base numa história real, vivida por cada um, e que considerassem significativa ao ponto de quererem partilhá-la com a turma. Para apoiar a estruturação do texto, foi solicitado que os alunos respondessem às questões orientadoras: quando?, onde?, quem?, o quê? e como?. Esta proposta permitiu consolidar aprendizagens no domínio da escrita, nomeadamente a produção de "(...) textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar (...)" (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.11). Algumas narraram episódios relacionados com viagens em família, outras partilharam momentos marcantes, como o nascimento de um irmão ou a adoção de um animal de estimação. Após uma fase de revisão e reescrita, os alunos transcreveram os seus textos no computador, ficando assim com uma versão digital. Estas versões foram posteriormente publicadas na plataforma *Classroom* e no *padlet* criado para o projeto, promovendo a leitura cruzada entre pares.

As duas atividades seguintes integram a UA desenvolvida a partir da questão-problema: "Vês a luz que o mundo possui?". Esta UA surgiu da intenção de responder aos interesses iniciais das crianças, explorando atitudes positivas a adotar para contribuir para um planeta melhor. A primeira atividade foi implementada através da metodologia ativa de rotação por estações, já descrita no primeiro capítulo deste relatório. Com o objetivo de consolidar os conteúdos das AE, previamente trabalhados com a orientadora cooperante, foram organizadas seis estações, correspondentes ao número de grupos cooperativos existentes na sala. Quatro destas estações foram dedicadas à realização de experiências práticas, cada uma abordando

um conceito específico relacionado com a luz: a refração; o trajeto da luz (em linha reta ou curva); o seu comportamento em diferentes materiais (translúcidos, transparentes e opacos) e a formação e modificação das sombras. Em cada uma das estações experimentais, os alunos dispunham de uma folha com instruções claras, os materiais necessários e uma folha de registo onde deveriam anotar as suas previsões, observações e conclusões. A quinta estação consistia na resolução de palavras-cruzadas com quantificadores numerais, enquanto na sexta os alunos aplicaram conhecimentos matemáticos para resolver problemas de divisão exata. Cada grupo permaneceu 15 minutos em cada estação, trocando de espaço ao som de um alarme previamente definido. No final da atividade, foi realizada uma síntese oral coletiva, onde os alunos partilharam o que tinham aprendido em cada estação. Esta dinâmica evidenciou o potencial desta metodologia não só para manter o envolvimento e a motivação dos alunos, como também para promover a interdisciplinaridade. Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de "(...) manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas." (Oliveira-Martins, 2017, p.29).

Dando a continuidade à UA anterior, a segunda atividade permitiu aos alunos aplicar e mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre a formação e a modificação das sombras, através da criação e apresentação de um teatro de sombras. Para esta dinâmica, foram formados novos grupos cooperativos, intencionalmente compostos por elementos que habitualmente não trabalhavam juntos de modo a fomentar a capacidade de escuta ativa, valorização da diversidade de perspetivas e a negociação para a tomada de decisões em grupo (Oliveira-Martins, 2017). Cada grupo recebeu um cartão com uma situação problemática sobre o uso consciente dos recursos naturais. A partir desta situação, foram desafiados a criar uma pequena narrativa, a qual seria posteriormente representada sob a forma de um teatro de sombras. A atividade decorreu em duas fases. Numa primeira etapa, os grupos elaboraram a história e produziram os elementos necessários à encenação, recorrendo a cartolina preta, palhinhas e à estrutura do teatro, que lhes permitiu realizar ensaios. Durante os ensaios, foi evidente a aplicação dos conhecimentos construídos na estação sobre as sombras, nomeadamente no que se refere à influência da distância entre o objeto e a fonte de luz. Tal evidência traduziu-se em comentários como; "tens de afastar o objeto da luz para se conseguir

ver melhor (H.) e "a sombra desta árvore está maior que esta, porque nós fizemos o desenho maior" (V.). Na segunda etapa, cada grupo apresentou a sua história à turma (Figura 15), tendo a oportunidade de representar personagens e de transformar o espaço com os elementos criados (Direção-Geral da Educação, 2018d). Após todas as apresentações, realizou-se uma reflexão sobre os temas abordados, entre os quais se destacaram: poupança de água e energia; combate ao desperdício alimentar e preservação dos *habitats* naturais. Com esta atividade os alunos desenvolveram "(...) competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo." (Monteiro et al., 2017, p.3).

Figura 15

Teatro de sombras - apresentações



A atividade seguinte integrou-se na UA "Com cuidado, melhoramos o mundo!" e contou com a participação de um familiar de um dos alunos, reforçando a importância da colaboração entre escola e famílias. Neste sentido, foi convidada a mãe do D., profissional de saúde (enfermeira), para dinamizar uma sessão de sensibilização sobre primeiros socorros. Nessa sessão, os alunos ficaram a conhecer os "(...) procedimentos adequados em situação de queimaduras, hemorragias, distensões, fraturas, mordeduras de animais e hematomas." (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6). Para além da componente expositiva, a sessão assumiu um carácter interativo, com os alunos a colocarem questões pertinentes e a partilharem experiências pessoais relacionadas com a temática, demonstrando elevado envolvimento e motivação. Posteriormente, a enfermeira exemplificou a correta aplicação de uma ligadura numa das alunas, repetindo este procedimento com todas as criança que, entusiasmadamente, participaram na atividade prática (Figura 16). Importa, neste âmbito, sublinhar que a aquisição precoce de conhecimentos básicos de primeiros socorros pode,

efetivamente, contribuir para salvar vidas. Em suma, a presença da convidada foi extremamente enriquecedora, constituindo uma experiência marcante para todas as crianças.

Figura 16

Sessão dos primeiros socorros com um familiar



Na semana seguinte à sessão dinamizada, os alunos tiveram oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos numa atividade prática de simulação de primeiros socorros, intitulada "Socorristas em ação" (Figura 17). Esta atividade decorreu em pequenos grupos, nos quais os alunos assumiram diferentes papéis: enquanto alguns eram os pacientes, os restantes eram os socorristas. O processo teve início com o preenchimento de uma ficha individual, onde os "socorristas" registavam os dados do paciente, incluindo a emergência simulada. Posteriormente, na mesma ficha, identificavam os materiais que iriam necessitar da caixa de primeiros socorros e descreviam, de forma sequencial, os procedimentos a adotar. Após a realização da tarefa escrita, cada grupo apresentou o seu trabalho, explicando e demonstrando os procedimentos escolhidos. Durante estas apresentações, foi promovido um momento de debate e reflexão coletiva, no qual se analisou a pertinência das estratégias adotadas, relembrando os conteúdos abordados na sessão com a enfermeira convidada.

Figura 17

Atividade “Socorristas em ação”



A relação escola-famílias foi um aspeto constantemente valorizado ao longo da PES no 1ºCEB. Sempre que possível, procurou-se articular os conteúdos programados com a participação ativa dos familiares na dinâmica de sala de aula, potenciando a riqueza dessas interações. Neste sentido, será apresentada a UA que teve como ponto de partida a questão-problema: "De que formas podemos falar, pensar e agir sobre a liberdade?", a qual contou, numa das atividades, com a participação de vários familiares. Para introduzir esta UA, a díade elaborou e encenou uma entrevista a Celeste Caleiro, a mulher que ofereceu cravos a um militar no 25 de abril de 1974. Uma das professoras estagiárias interpretou Celeste Caeiro, enquanto a outra assumiu o papel de entrevistadora. Para além de captar o interesse dos alunos, esta dramatização permitiu rever a estrutura e as características deste género textual. Adicionalmente, serviu como introdução para abordar os acontecimentos de 25 de abril de 1974. Embora os conteúdos de história de Portugal apenas estejam formalmente consagrados nas AE a partir do 4º ano de escolaridade, consideramos pertinente a sua abordagem nesta turma, uma vez que surgira como um interesse expresso por parte das crianças.

Através de uma apresentação em *powerpoint*, exploramos com o grupo a temática da Revolução dos Cravos, abordando e clarificando conceitos-chave como "ditadura", "golpe militar", "democracia" e "revolução". Ao longo desta exploração, promoveu-se a compreensão e o respeito pelos "(...) princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta." (Oliveira-Martins, 2017, p.15). Para enriquecer a apresentação, foram também exibidos alguns vídeos, incluindo trechos das músicas que serviram de sinal para o avanço dos militares. Estes conteúdos suscitaram grande curiosidade por parte dos alunos, originando perguntas e comentários que demonstraram a sua capacidade crítica e sentido de justiça. Entre as intervenções, destacaram-se questões

como: “Se eles é que acabavam por escolher quem governava, para que é que as pessoas votavam?” (H.), “Porque é que as mulheres não podiam votar? Isso é injusto!” (B.) e “Como é que as pessoas eram torturadas?” (D.).

No seguimento desta exploração, a díade informou a turma de que receberíamos convidados especiais - as avós da B. e da V. e o avô da E. -, que vivenciaram o 25 de abril de 1974 e vinham partilhar as suas experiências com o grupo. Para tal, os alunos teriam a oportunidade de os entrevistar, sendo necessário formular previamente algumas questões, de forma a conduzirem a conversa com clareza e pertinência. Assim, cada par de alunos ficou responsável por entrevistar um dos convidados (Figura 18). Considerando que a estrutura deste género textual exige uma introdução com a apresentação do/a entrevistado/a, a díade disponibilizou algumas informações recolhidas previamente em colaboração com a orientadora cooperante. Ao serem informados de que assumiriam o papel de entrevistadores, os alunos reagiram com entusiasmo, mas também expressaram algum nervosismo, conscientes da responsabilidade que tal tarefa implicava.

Figura 18
Formulação das questões



Chegado o dia da entrevista aos avós, a sala foi organizada de forma a permitir que cada par de alunos estivesse sentado com o seu entrevistado (Figura 19). Seguidamente, cada dupla foi, alternadamente, colocando as suas questões ao respetivo convidado. Esta atividade, denominada "Testemunhos de Abril", proporcionou um momento significativo de aprendizagem, no qual os alunos tiveram de "gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia" (Direção-Geral

da Educação, 2018c, p.6). Foi um momento muito gratificante, tanto para os alunos como para a díade e a professora cooperante, ouvir os relatos na primeira pessoa sobre um dos dias mais marcantes da história de Portugal. A escuta atenta e o respeito demonstrado ao longo das entrevistas evidenciam a valoriza o, por parte das crianças, das experiências partilhadas, reforçando a importância dos valores democráticos. A presença e disponibilidade dos familiares convidados permitiram enriquecer as aprendizagens e tornaram ainda mais evidente a relevância da colabora o escola-f milia no processo educativo. Contudo, numa reflexão crítica sobre a prática, a mestranda considera que teria sido benéfico um maior acompanhamento na organiza o prévia das questões, por parte da díade, de modo a evitar repeti es.

Figura 19

“Testemunhos de abril” – entrevista aos avós



A próxima atividade a ser apresentada também integrou esta UA e foi designada como "Diagrama   roda". Tinha como principal objetivo a explora o do diagrama de caule e folhas, no âmbito da organiza o e tratamento de dados. Para introduzir a atividade, foi apresentada uma lista fictícia com nomes, idades e profissões de pessoas que participaram na Revolu o dos Cravos. Posteriormente, a professora estagiária lançou a questão: "Se eu quisesse fazer um diagrama de caule com estas informa es, quais   que podiam utilizar?", tendo obtido as idades como resposta unânime. Tendo já sido introduzido o conceito de diagrama de caule e folhas, realizou-se uma breve revisão oral, recorrendo a questões orientadoras, de forma a preparar os alunos para a sua constru o. Seguidamente, os alunos trabalharam em grupos para "representar dados quantitativos discretos através de diagrama de caule e folhas,

incluindo fonte, título e legenda" (Direção-Geral da Educação, 2018e, p.37). Após a correção coletiva no quadro, deu-se início à etapa seguinte da atividade.

Nesta etapa, para procederem à análise do diagrama, foi implementado o método da "Roleta" (Kagan, 1994) da AC. Para tal, cada grupo recebeu uma roleta dividida em quatro partes – correspondentes aos quatro elementos do grupo –, sendo que cada uma representava uma etapa da análise do diagrama: 1 - analisar o diagrama e calcular os extremos; 2 - calcular a moda e amplitude; 3 - responder às seguintes questões: quantas pessoas participaram na revolução? Qual é a idade da pessoa mais nova? e 4 - responder às seguintes questões: qual é a idade da pessoa mais velha? Quantas pessoas têm menos de 30 anos?. Como o objetivo era que todos os alunos passassem pelas quatro etapas, foram criadas quatro situações distintas, com o mesmo tipo de análise. Assim, a cada rotação da roleta, eram adicionadas novas pessoas à lista inicial, alterando o conjunto de dados. Embora cada aluno fosse responsável por uma etapa, era incentivada a ajuda entre os elementos do grupo. Esta dinâmica permitiu assegurar a interdependência positiva de tarefas, uma vez que "(...) divide o trabalho em tarefas diferentes, mas de forma que o produto final requeira o envolvimento ativo de todos os membros do grupo" (Silva et al., 2018, p.19). Com esta atividade, os alunos conseguiram "executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo (...)" (Oliveira-Martins, 2017, p.29).

Apesar de os alunos terem conseguido realizar a atividade com sucesso, tornou-se essencial refletir sobre alguns aspetos que poderiam ser melhorados numa futura implementação deste método. A "Roleta" (Kagan, 1994), enquanto estratégia da AC, foi inicialmente pensada para a resolução de problemas. No entanto, a sua aplicação na análise de um diagrama de caule e folhas não se revelou tão eficaz quanto o esperado. Esta conclusão surgiu da observação direta: as crianças não se mostraram tão envolvidas na atividade, tendo demonstrando sinais de desmotivação face à monotonia gerada pelo processo repetitivo. Face a esta constatação, e após um momento de reflexão conjunta com o par pedagógico e a orientadora cooperante, identificaram-se algumas adaptações que poderiam ser feitas numa próxima intervenção, de forma a tornar a utilização deste método mais significativa. Assim, houve oportunidade de implementar o mesmo método, uma segunda vez, agora associada à resolução de pequenos

enigmas/desafios. Esta nova aplicação revelou-se mais eficaz, uma vez que se aproximou da intencionalidade original do método. Ainda assim, reconhece-se que há sempre aspetos a melhorar. É fundamental que o professor se interrogue "(...) sobre os conhecimentos e capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação (...)" (Alarcão, 1996, p.8).

A atividade "Que superpoder pode transformar o mundo?", que será a última a ser apresentada desta UA, partiu da ideia de que as figuras marcantes do 25 de abril de 1974 foram verdadeiros heróis, cujo superpoder era a coragem. Foi graças a essa coragem que enfrentaram o regime opressivo e contribuíram para a conquista da liberdade. A partir deste ponto de partida, procurou-se refletir sobre outros superpoderes que poderiam também contribuir para transformar positivamente o mundo. Para dar início à atividade, a díade organizou a sala de aula de forma diferente: as cadeiras foram dispostas em fila e os alunos sentaram-se no chão, cada um de frente para a sua cadeira. Seguidamente, foi distribuída uma folha branca a cada aluno, dividida em três partes numeradas (1 a 3). O processo criativo desenrolou-se da seguinte forma: a cada nova etapa, os alunos desenhavam numa das secções, dobravam essa parte para ocultar o desenho, e passavam a folha ao colega da frente, recebendo ao mesmo tempo a de outro colega. Na primeira parte, desenharam uma cabeça, (de uma pessoa, animal ou figura imaginária); na segunda, um tronco; e na terceira, as pernas e outros elementos opcionais (Figura 20). No final, os alunos desdobraram as folhas e uniram as diferentes partes do corpo, formando personagens únicas e criativas. Deste modo, desenvolveram a capacidade de "manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas (...)" (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.9).

Figura 20

Atividade “Que superpoder pode transformar o mundo?” – primeira parte



Terminado os desenhos, os alunos foram organizados em grupos heterogêneos de trabalho. A cada grupo cooperativo foi atribuído um cartão com um problema atual da sociedade, como por exemplo o uso excessivo dos telemóveis ou a desvalorização das pessoas que pensam de forma diferente. Com base nisso, os grupos tiveram de atribuir um nome e um superpoder às personagens criadas anteriormente, sendo que este superpoder deveria ser relevante para a resolução do problema em questão. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho, partilhando as soluções pensadas e refletindo sobre os problemas abordados pelos colegas (Figura 21). Com esta atividade, concretizou-se a ideia de que “(...) a escola deve estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática.” (Monteiro et al., 2017, p.5).

Figura 21

Atividade “Que superpoder pode transformar o mundo?” – segunda parte



A próxima atividade a ser apresentada designa-se por "Espetáculo de lendas". Apesar de não estar diretamente relacionada com o projeto de intervenção, considera-se pertinente abordá-la, uma vez que envolveu, novamente, a participação dos familiares e o envolvimento da comunidade escolar. Tendo em conta a diversidade cultural presente na turma, foi solicitado a cada aluno que trouxesse uma lenda original do seu país de origem. Este trabalho foi

desenvolvido com o apoio dos familiares, que se disponibilizaram para realizar a pesquisa e colaborar na produção textual com os seus educandos. Esta iniciativa foi ao encontro do princípio de que o professor deve "demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa." (Monteiro et al., 2017, p.14). Posteriormente, cada aluno apresentou a sua lenda à turma. Após todas as apresentações, foi realizado um processo de votação, no qual cada criança escolheu a lenda que mais apreciou e que considerava mais adequada para ser dramatizada para uma turma do 2º ano de escolaridade.

Escolhidas as lendas, procedeu-se à sua distribuição pelos grupos existentes. Cada grupo teve de ler a lenda e elaborar uma dramatização da mesma. Neste processo, com o apoio da família, foram também criados alguns elementos de caracterização das personagens, como coroas e chapéus, conforme os pedidos das crianças. Após os ensaios, o grupo deslocou-se a outra sala, onde decorreram as apresentações (Figura 22). Uma das alunas assumiu o papel de apresentadora do espetáculo, ficando responsável pela introdução dos diferentes grupos. No final das apresentações, foram colocadas algumas questões aos alunos do 2º ano de escolaridade, os quais se revelaram bastante interessados nas lendas e participativos na discussão que se seguiu. Através desta partilha, os alunos puderam expor o "trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos (...)" (Oliveira-Martins, 2017, p.22). Para além disso, a divulgação do trabalho desenvolvido a outras turmas permitiu não só valorizar as produções das crianças, como também fomentar a partilha de saberes e a troca de experiências de aprendizagem.

Figura 22

Atividade "Espetáculo das lendas"



Como já estava previsto a realização do Dia da Família na escola, a díade aproveitou a presença dos familiares para promover a divulgação do trabalho que foi desenvolvido ao longo da PES. Para tal, realizou-se um diálogo com as crianças no sentido de perceber o que gostariam de fazer nesse dia, bem como o que desejavam partilhar. Deste momento, surgiram várias sugestões: "Jogar um jogo com o que tinham aprendido"; "cantar uma música que tinham aprendido"; "fazer uma lembrança para oferecer às famílias" e "realizar uma peça de teatro com as famílias". Perante estas ideias, e tendo em conta que já tinha sido partilhado frequentemente com os familiares as atividades desenvolvidas, optou-se por surpreendê-los. Embora estivessem à espera de ver as crianças em ação, desta vez seriam eles a experimentar algumas das atividades. Ainda assim, os alunos elaboraram uma lembrança para oferecer às famílias e prepararam uma adaptação da música "Casa", de Fernando Daniel.

Chegado o Dia da Família, iniciou-se a celebração com a música "Tu és especial", que as crianças tinham aprendido com o par pedagógico. Durante este momento, cada criança dançou com o respetivo familiar. Posteriormente, os familiares foram organizados em grupos, sendo desafiados a testar os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos trabalhados ao longo da PES. Para tal, foi implementado o método "Cabeças Numeradas Juntas" (Kagan,1994), da AC, cuja finalidade é "criar interdependência positiva" e "desenvolver a responsabilidade individual" (Silva et al., 2018, p.71). Cada grupo recebeu dois cartões - um vermelho e um verde - que serviram para indicar se consideravam a afirmação apresentada verdadeira ou falsa. Adicionalmente, cada elemento recebeu um número de 1 a 4. Antes da apresentação de cada afirmação, a professora estagiária utilizava um dado digital para sortear o número da pessoa que ficaria responsável por levantar o cartão nessa ronda. Ainda que

apenas um elemento tivesse de responder por todo o grupo, os restantes deveriam colaborar na tomada de decisão, assegurando a dinâmica cooperativa do método.

Terminado o “jogo”, chegou o momento de realizar um dos desejos das crianças: verem os seus familiares dramatizarem uma pequena peça teatral. Para tal, cada grupo recebeu uma imagem que representava uma situação do quotidiano, servindo de ponto de partida para a criação e encenação de uma breve história. Embora os alunos tenham colaborado na fase de criação do enredo, a dramatização ficou exclusivamente a cargo dos familiares, o que gerou grande entusiasmo e diversão entre as crianças. Seguiram-se as apresentações de cada grupo, que provocaram diversas gargalhadas por parte de todos os presentes. Foi evidente o envolvimento, a boa disposição e o espírito de equipa demonstrado pelas famílias, que aceitaram o desafio, mesmo tendo de sair da sua zona de conforto. Por fim, as crianças apresentaram a música que tinham ensaiado e realizou-se um lanche partilhado, promovendo um momento de convivência entre as famílias, a díade, a professora cooperante e os alunos (Figura 23).

Figura 23
Dia da Família



Para concluir, importa destacar que todas as intervenções desenvolvidas ao longo da PES no 1ºCEB tiveram como princípio orientador a centralidade da criança no processo de aprendizagem. Procurou-se valorizar o seu papel ativo na construção do conhecimento. Desta forma, foram continuamente reforçadas as suas potencialidades, incentivando a autonomia, a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em cooperação com os outros.

METARREFLEXÃO

Chegado o fim de um percurso formativo exigente, pautado por aprendizagens significativas, desafios constantes e momentos de profunda realização profissional e pessoal, torna-se fundamental refletir sobre o trajeto percorrido pela mestranda. Esta não se revelou isenta de dificuldades; pelo contrário, foi marcada por diversos obstáculos. Contudo, foi através da sua persistência e resiliência face às adversidades que a mestranda pôde confirmar que a Educação constitui, inequivocamente, a sua verdadeira vocação.

A PES constituiu-se como um espaço privilegiado para a construção da identidade profissional da mestranda enquanto futura educadora/professora. Ao longo deste percurso, foram sendo consolidados os saberes teóricos, através da sua aplicação prática em contextos educativos distintos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua intervenção educativa teve início no contexto da Educação Pré-escolar, onde se deparou com algumas dificuldades inerentes à complexidade do trabalho com esta faixa etária. Entre estas, destacou-se o desafio de orientar a ação pedagógica de acordo com os interesses e ritmos individuais das crianças. Embora defenda uma abordagem centrada na criança, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, a concretização deste princípio revelou-se exigente na prática. A imprevisibilidade das interações e das ações obrigaram a mestranda a desenvolver uma postura pedagógica flexível e atenta, alicerçada na capacidade de adaptação constante às dinâmicas do grupo e aos problemas emergentes.

Ainda no âmbito do contexto de EPE, a mestranda reforçou a convicção de que o desenvolvimento de competências socioemocionais deve estar integrado no currículo, sendo reconhecido como uma prioridade. Esta valorização não se limita à resposta às necessidades imediatas das crianças, mas visa, também, contribuir para o seu crescimento integral e para a construção de uma sociedade mais empática, equilibrada e consciente. A adoção de uma atitude atenta, empática e respeitadora por parte da mestranda demonstrou o impacto positivo que as práticas educativas intencionais e sensíveis podem ter no desenvolvimento emocional das crianças. Importa salientar que, ao longo deste processo, a

mestranda foi também refletindo sobre a importância do seu próprio desenvolvimento socioemocional e da forma como este influencia diretamente a qualidade da interação educativa.

Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, um dos aspetos que marcou mais a mestranda foi a percepção do impacto positivo da AC na relação entre as crianças, promovendo a ajuda, o respeito mútuo e a diversidade de ideias. Importa salientar que a ocorrência de conflitos não deixa de existir – o que é natural, tendo em conta as diferentes personalidades e formas de estar – mas tornou-se evidente a capacidade das crianças para os resolverem de forma autónoma, recorrendo ao diálogo, à escuta ativa e à expressão de emoções e opiniões. Este contacto com a AC inspirou a mestranda, reforçando a sua motivação para, no futuro, promover contextos educativos que estimulem e valorizem a cooperação entre os alunos.

No seguimento das reflexões anteriores, o trabalho cooperativo, ao longo da PES, revelou-se um dos pilares fundamentais para enfrentar algumas dificuldades e potenciar a qualidade do trabalho educativo. Neste sentido, a colaboração com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras instrucionais foi determinante, pois possibilitou a partilha de saberes, a troca de estratégias e a construção conjunta de soluções para os desafios que foram surgindo. Esta dinâmica colaborativa não só enriqueceu a prática pedagógica individual, como também promoveu uma reflexão contínua.

Um dos aspetos mais enriquecedores da PES foi a promoção da participação das famílias no processo educativo das crianças. Perante as oportunidades de contacto com as famílias de que a mestranda dispôs, foi gratificante observar o impacto positivo da sua presença no bem-estar das crianças. Para além disso, essas diferentes ocasiões de interação, juntamente com um dos seminários promovidos pelas supervisoras, permitiram à mestranda perceber os familiares enquanto pessoas singulares e não apenas em função da sua relação com as crianças. Contudo, a mestranda reconhece que poderia ter assumido uma postura mais proativa na construção de uma parceria efetiva com as famílias, especialmente no primeiro contexto que interveio.

A oportunidade de vivenciar dois níveis educativos tão distintos levou a mestranda a reconhecer que o docente com perfil duplo, atuante nestas valências deve assumir um papel integrador e articulador, capaz de garantir a continuidade educativa e a coerência pedagógica entre a EPE e o 1º CEB. O facto de ter tido contacto inicial com o contexto de EPE reforçou a sua perceção do impacto que a transição educativa entre estes dois níveis pode provocar, evidenciando a importância de que este processo decorra de forma tranquila, segura e respeitando os ritmos individuais das crianças. Esta dupla valência exige da mestranda uma formação contínua e uma abertura permanente ao diálogo e à colaboração com outros profissionais educativos, sobretudo com aqueles diretamente envolvidos na formação das crianças que irá acompanhar.

O percurso vivenciado na PES levou a mestranda a consolidar uma visão clara acerca do tipo de professora e educadora que pretende vir a ser. Assim, ambiciona ser uma profissional otimista, que encara os desafios como oportunidades de aprendizagem e crescimento, que acredita no potencial de cada criança, valorizando e incentivando a expressão das suas emoções, e que promove um ambiente seguro e inclusivo. Pretende ainda adotar uma postura flexível, valorizando a inovação pedagógica, a escuta ativa e o diálogo constante com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Para a mestranda, ser docente não se resume à partilha de conteúdos, mas implica, sobretudo, a construção de relações sólidas, afetivas e significativas, que respeitem a criança como um ser com voz, direitos e poder de participação no seu processo educativo.

Numa altura em que os desafios e dissabores associados à profissão docente são frequentemente destacados, a experiência proporcionada pela PES revelou-se fundamental na preparação da mestranda para o futuro profissional, enquanto contribuiu para a sua transformação pessoal. No final, será sempre o bem-estar e o desenvolvimento das crianças que a moverão a querer fazer mais e a querer fazer melhor, com compromisso e dedicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Org), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 9-15). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Adão, A., & Remédios, M. (2009). *O alargamento da escolaridade obrigatória para as meninas portuguesas (1960), uma medida legislativa envergonhada: sua representação nos jornais*. Revista HISTEDBR On-line, 36, 3-13. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/7791>
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_profess%20or_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, (1), 21-30. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bYBeBpJDwTyw23EMBhfR3s3Wujy8MC6KbVNnqGe4PWsZKZ3sNshcj9QaXkp/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez editora. <https://abrir.link/iTNgK>
- Alonso, L. (2002). *Integração currículo-avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* In Abrantes, P., & Araújo, F. (Org), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 19-23). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Alonso, L. (2004). *Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança*. In Nóvoa, A (Ed.), *Currículo, situações*

educativas e formação de professores – Estudos em homenagem a Albano Estrela (pp. 65-94). Lisboa: Educa.

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>

Andrade, M., & Souza, P. (2016). *Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida*. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/773/425>

Andrade, M., & Coutinho, C. (2018). *A sala de aula invertida e suas implicações para o ensino*. *Revista Científica de Educação a Distância*, 10(17), 1-26. <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/810/715>

Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas*. Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. https://www.escxel.com/uploads/1_Relac%CC%A7a%CC%83o_Escola_Comunidade.pdf

Batista, A., Pires, A., Brito, E., & Rodrigues. (2017). *O uso das TIC. como ferramenta da aprendizagem/The use of ICT as a learning facilitator tool*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y educación*, 13, 1-5. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2502/pdf>

Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. (2014). *Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/35510/1/inovar_com_a_investigacao_o_a_o.pdf
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Org), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 35-42). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), 455-479. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigacao%20a%20Metodologias.PDF>
- Diogo, F. (2021). *Autonomia e flexibilidade curricular: desafios, exigências e implicações*. In Diogo, F. & Teixeira, I. (Orgs), *Autonomia e flexibilidade curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021* (pp.

13-33). CFAE MarcoCinfães. https://cfaemarco-cinfaes.net/storage_cfaemarco-cinfaes.net/paginas/CFAE_MC_E-Book_AFC_maio%202021.pdf

Nogueira, L., & Duarte, P. (2022). *Como perspetivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso*. In Santiago, A. & Vale, V. (Eds), *A escola em transformação: formação e prática docente*. (pp. 7-21). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22377/1/ART_PEdroDuarte_2023_2.pdf

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Artmed Editora.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Elliott, J. (2010). *Building Educational Theory through Action Research*. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). https://lo.unisa.edu.au/pluginfile.php/3800846/mod_resource/content/2/The_SAGE_Handbook_of_Educational_Action_Research_----%282_Building_Educational_Theory_through_Action_Research%29.pdf

Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-07/Avaliar%20para%20melhorar%20as%20aprendizagens.pdf>

Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fernandes, A., & Correia, F. (2022). *A alegria de aprender na transição pedagógica da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. In Camacho, M., & Martins, S.

- (Orgs), *Paulo Freire e a sua pedagogia: Crítica, resistência e utopia. No centenário do seu nascimento (1921-2001)*. (pp. 107-121). <https://cie.uma.pt/publications/livro016-pfreire/Livro016-pfreire-CIE-UMa-107.pdf>
- Ferracioli, L. (1999). *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em ciências*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 80(194), 5-18. <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1252/991>
- Ferreira, C. (2020). *A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas*. Revista Espaço do Currículo, 13(2), 316-325. https://www.researchgate.net/publication/343753459_FLEXIBILIDADE_CURRICULAR
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). *Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo/Perspectives on child participation in the educational environment*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 8(1), 57-75. <https://www.redalyc.org/journal/6952/695273865004/695273865004.pdf>
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectivas?*. In Dias, P., & Osório, A. (Coords.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). <https://core.ac.uk/download/pdf/302865866.pdf>
- Flores, M. (2015) *Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar*. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*. (pp. 1-17). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52410/1/Flores%20texto%20Atas%20CNE.pdf>
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos - o ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermedio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). *A regulação da educação em portugal – do estado novo à democracia*. Educação: Temas e Problemas, 12 e 13, 27-40.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16515/4/12-28-1-SM.pdf>
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). *Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas*. In Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*, (pp. 4-25). <https://shre.ink/xzLO>
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. EdiçõesEcopy.
https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada
- Hortas, M. (2017). *Educação, multiculturalidade e cidadanias: interceções de olhares e práticas de alunos, famílias e escolas*. Mediações, 5(1), 62-79.
<https://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/157/pdf>
- Jesus, P., & Alves, J. (2019). *Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo do caso)*. In Cabral, I., Machado, J., Palmeirão, C., Baptista, I., Azevedo, J., Alves, J., & Roldão, M. (Orgs), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional*. (pp. 203-229).
<https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/89160900/66321892.pdf>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work*. Theory into Practice, 38(2), 67-73.
https://www.researchgate.net/publication/243775553_Making_cooperative_learning_work

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning: Resources for teachers*. CA: Kagan Cooperative Learning
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto: aprender por projetos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Leite, C. (2002). *Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou turma*. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Org), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 43-51). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/82856.pdf>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares/The curriculum articulation as a guide for curriculum projects*. Educação Unisinos, 16(1), 88-93. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de reggio emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Manarte, J., Lopes, A., & Pereira, F. (2013). *A relação pedagógica: o que existe para lá da palavra?*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126572/2/386063.pdf>

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER, 3(2), 3-16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>
- Mesquita, C. (2014). *Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner/ Childhood pedagogy: learning with Bruner*. Revista INFAD de Psicologia, 3(1), 51-60. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/28272/1/PEDAGOGIA.pdf>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Es_senciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Morán, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, (2), 15-33. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

- Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., & Granja, A. (2025). *Relatório de atividades de 2023/2024*. Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_atividades_coopera_2023_2024.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-101). Porto editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, J. (2002). *Critérios de avaliação na escola*. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Org), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 53-64). Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
<https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Pereira, J. (2021). *A abordagem educacional de reggio emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55, 1-18.
<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641/7202>
- Pires, C. (2010). *A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *The action research to support the professional development of teachers*. *EDUSER*, 2(2), 66-83. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Ponte, J. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. In Ponte, J. (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-*

- escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (pp. 19-26). Porto Editora.
[https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf)
- Ramos, M., & Valente, B. (2011). *Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar*. Da Investigação às Práticas, 1(2), 3-17.
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/59/60>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de projeto na nossa prática pedagógica*. Revista da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, 1(3), 21-43.
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In Moreira, M. (Org), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). <https://recipp.ipp.pt/bitstreams/6817437a-8c7d-4934-a477-629b0ae953fe/download>
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto de formação de educadores de infância – uma prática necessária*. <https://bdigital.ipq.pt/dspace/bitstream/10314/4043/1/Livro-de-Atas-do-CNaPPES-2016-3.pdf>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest o curricular Para a autonomia das escolas e professores.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest%20o%20curricular%20Para%20a%20autonomia%20das%20escolas%20e%20professores.pdf)
- Sadler, D. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Instructional Science, 18, 119-144. <https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>

- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º ciclo do ensino básico: por entre características e soluções*. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%20a%20texto%20Silva%20Fev%202005.pdf>
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). *O brincar na infância é um assunto sério...* In Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 39-56). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INFANCIA%20UM%20ASSUNTO%20S%C3%89RIO.pdf>
- Silva, M. (2020). *ABC dos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Rede Para o Desenvolvimento. <https://rumoa2030.pt/wp-content/uploads/2021/03/ABC-ODS.pdf>
- Silva, C., & Graça, V. (2023). *Potencialidades da utilização da metodologia ativa rotação por estações num ambiente educativo de 1ªCEB*. In Santiago, A.; Gonçalves, A.; Marques, M. & Bento, M. (Eds.), *Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação* (pp. 176-188). Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/b94d91cb-a5c4-443b-a2f2-db6257947b49>
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. https://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). *Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica*. *Educação, Sociedade e Cultura*, 43, 87-105. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78753/2/101257.pdf>

- Vasconcelos, T. (2007a). *A importância da educação na construção da cidadania*. Revista Saber (e) Educar, 12, 109-117. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasconcelos, T. (2007b). *Transição jardim de infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades*. Cadernos de Infância, (81), 44-46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-81>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2016). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Yudina, E. (2007). *A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky*. In Moss, P. (Ed.), *Redescobrir Vigotsky*, (pp. 4-5). NOESIS. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Zitkoski, J., & Lemes, R. (2015). *O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade*. IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização, 1-10. https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas. (2021-2025). *Projeto Educativo*.

Decreto-Lei n.º 147/1997 do Ministério de Educação. (1997). *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República n.º 133/1997 - I Série de 1997-06-11. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério de Educação. (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001 - I Série de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e da Ciência. (2014). *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República n.º 240/2014 – I Série de 2014-12-12. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018 – I Série de 2018-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho n.º 7799/2022 do Instituto Politécnico do Porto. (2022). *Alteração do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação*. Diário da República n.º 121/2022, Série II de 2022-06-24. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7799-2022-185156468>

Despacho Normativo n.º 30/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico*. Diário da República n.º 166/2001, Série I-B de 2001-07-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/30-2001-393272>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio, 3º ano, 1º ciclo do ensino básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística – Artes Visuais, 1º ciclo do ensino básico*.

https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais de Português, 3º ano, 1º ciclo do ensino básico*.
https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portuques_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro, 1º ciclo do ensino básico*.
https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais de Matemática, 3º ano, 1º ciclo do ensino básico*.
https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2024). *Ofício Circular: Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar*.
Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/oficio_circular_epe_2024.pdf

Lei de Bases nº 46/86 do Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44586675>

Lei nº 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34/1997, Série I de 1997-02-10.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

UNESCO. (2009). *Padrões de competência em TIC para professores: marco político*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

UNRIC. (2018). *Brochura dos objetivos de desenvolvimento sustentável*.
https://e4k4c4x9.delivery.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Débora Santos

