



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A transição do Pré-escolar para o 1º ciclo: colaboração entre docentes e o papel das metodologias ativas na promoção da aprendizagem significativa e inclusiva.**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor

Catarina Alexandra Oliveira Roque Paiva

Outubro de 2025



Catarina Alexandra Oliveira Roque Paiva

A transição do Pré-escolar para o 1º ciclo: colaboração entre docentes e o papel das metodologias ativas na promoção da aprendizagem significativa e inclusiva.

Dissertação de Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra  
para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor José Pedro Cerdeira

Outubro de 2025

## **Agradecimentos**

*"Sonhar é acordar-se para dentro."*  
(Mário Quintana)

A realização deste mestrado em Educação Especial representa um percurso de dedicação, crescimento pessoal e profissional, que não teria sido possível sem o apoio e incentivo de muitas pessoas, às quais expresso, com enorme gratidão, o meu sincero agradecimento.

À minha família, o meu alicerce, agradeço por todo o amor, paciência e compreensão ao longo deste percurso. Foram o meu porto seguro nos momentos de maior cansaço e incerteza.

Às famílias com necessidades específicas que tive o privilégio de acompanhar, deixo um agradecimento profundo. Com elas aprendi tanto sobre força, persistência e resiliência face a tantos obstáculos! A vossa coragem e dedicação foram e continuarão a ser uma inspiração constante no meu caminho profissional e humano.

Aos meus colegas de trabalho e de curso, agradeço pela partilha de experiências, pelo apoio mútuo e pelas conversas que tantas vezes aliviaram o peso das exigências académicas. A vossa companhia tornou este caminho mais leve e enriquecedor.

Ao Professor Doutor José Pedro Cerdeira, meu orientador, expresso um agradecimento muito especial pela orientação rigorosa, pelas palavras de incentivo e pela confiança demonstrada desde a nossa primeira reunião. O seu apoio foi fundamental para a concretização deste trabalho.

A todos os professores e colegas que me acompanharam neste mestrado, agradeço pela dedicação, pelos ensinamentos e pelas trocas de saberes que tanto contribuíram para a minha formação.

A todos, o meu mais profundo obrigada.

**Título da Tese de Mestrado:** “A transição do Pré-Escolar para o 1.º ciclo: A colaboração entre docentes e o papel das metodologias ativas no processo de aprendizagem significativa e inclusiva.”

**Resumo:** A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um momento determinante no percurso educativo das crianças, exigindo práticas pedagógicas que promovam a continuidade, a inclusão e a aprendizagem significativa. Este estudo analisa a colaboração entre docentes dos dois níveis de ensino e o papel das metodologias ativas no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais equitativos e eficazes. A investigação parte da evolução da educação inclusiva, marcada pelas orientações internacionais (Ainscow, 2020; UNESCO, 2009;) e nacionais, que reforçam o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Neste contexto, destaca-se a importância da diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2017), enquanto estratégia central para responder à diversidade de ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. Outro eixo fundamental é o ensino cooperativo, entendido como metodologia que favorece o trabalho em pares ou pequenos grupos, potenciando a interação social, o desenvolvimento de competências cognitivas e socio emocionais, bem como a construção coletiva do conhecimento (Johnson & Johnson, 2019). No plano da formação docente, este estudo evidencia a relevância das oficinas pedagógicas como espaços de reflexão, experimentação e desenvolvimento profissional contínuo, permitindo aos educadores e professores explorar práticas inovadoras e metodologias ativas (Day, 2018). Estas oficinas constituem, ainda, um meio privilegiado de articulação entre os dois níveis de ensino, promovendo a partilha de estratégias e a coerência curricular. Os resultados apontam que os professores reconhecem que a articulação entre Pré-Escolar e 1.º Ciclo é fortalecida quando os docentes colaboram ativamente no planeamento, implementando metodologias ativas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, assegurando uma transição mais harmoniosa, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas. Em síntese, a investigação demonstra que a construção de pontes entre os níveis de ensino, apoiada em práticas de cooperação docente e na valorização das metodologias ativas, é essencial para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e centrada no desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Diferenciação pedagógica, Metodologias ativas, Formação docente, Transição educativa.

**Title:** Inclusive Education, Pedagogical Differentiation, Active Methodologies , Teacher Training, Educational Transition.

**Abstract :** The transition from preschool to the first cycle of basic education is a crucial moment in children's educational journey, requiring pedagogical practices that promote continuity, inclusion, and meaningful learning. This study analyzes the collaboration between teachers at both levels of education and the role of active methodologies in developing more equitable and effective learning environments. The research stems from the evolution of inclusive education, marked by international ( Ainscow , 2020; UNESCO, 2009) and national guidelines that reinforce the right of all children to a quality education. In this context, the importance of pedagogical differentiation (Tomlinson, 2017) is highlighted as a central strategy to respond to the diversity of learning paces, styles, and needs. Another fundamental axis is cooperative teaching, understood as a methodology that favors work in pairs or small groups, enhancing social interaction, the development of cognitive and socio-emotional skills, as well as the collective construction of knowledge (Johnson & Johnson, 2019). The results indicate that teachers recognize that the articulation between Preschool and the 1st Cycle is strengthened when teachers actively collaborate in planning, implementing active methodologies that place the child at the center of the learning process, ensuring a more harmonious, inclusive transition that promotes meaningful learning. Another conclusion of this study is the need for training felt by teachers in the area of inclusion and active methodologies, expressing a preference for continuous, practical, and participatory training. Thus arises the proposal of pedagogical workshops as spaces for reflection, experimentation, and continuous professional development, allowing educators and teachers to explore innovative practices and active methodologies ( Day , 2018). These workshops also constitute a privileged means of articulation between the two levels of education, promoting the sharing of strategies and curricular coherence.

**Keywords** : Inclusive Education, Differentiated Instruction, Active Methodologies, Cooperative Learning, Teacher Education and Professional Development, Teacher Collaboration, Educational Transition.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                              | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b>                                                                                                              |           |
| <b>Enquadramento Político e Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal</b>                                                     | <b>3</b>  |
| 1.1 Constituição da República Portuguesa e o Direito à Educação                                                                | 4         |
| 1.2 Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)                                                                          | 5         |
| 1.3 Documentos inclusivos: de Jomtien e Salamanca ao Decreto-Lei n.º 54/2018                                                   | 6         |
| 1.4 Educação Inclusiva: integração <i>versus</i> inclusão                                                                      | 11        |
| 1.5 Diferenciação Pedagógica                                                                                                   | 11        |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                                                             |           |
| <b>Metodologias Ativas na Educação: enquadramento teórico, conceito, características, vantagens e desafios para a educação</b> | <b>13</b> |
| 2.1 Enquadramento histórico                                                                                                    | 14        |
| 2.2 Conceito e características                                                                                                 | 15        |
| 2.3 Vantagens e desafios                                                                                                       | 16        |
| 2.4 Trabalho Cooperativo <i>versus</i> Trabalho Colaborativo                                                                   | 17        |
| 2.5 Princípios do trabalho cooperativo na sala de aula                                                                         | 18        |
| 2.6 Trabalho cooperativo: impactos na aprendizagem das crianças                                                                | 21        |
| 2.7 A criança como sujeito ativo de aprendizagem baseada em projetos:<br>definição e fundamentos                               | 22        |
| 2.7.1 Etapas do processo                                                                                                       | 23        |
| 2.7.2 Benefícios para o desenvolvimento da criança                                                                             | 24        |
| 2.8 Cooperação, colaboração e constância metodológica na transição de ciclos                                                   | 25        |
| 2.8.1 Reflexão crítica                                                                                                         | 27        |
| <b>CAPÍTULO III</b>                                                                                                            |           |
| <b>Da infância à escolaridade obrigatória: competências-chave para uma transição inclusiva</b>                                 | <b>30</b> |
| 3.1 Enquadramento jurídico                                                                                                     | 31        |
| 3.2 Articulação curricular: conceito e implicações práticas                                                                    | 32        |
| 3.3 Referencial de competências no final do Pré-escolar                                                                        | 33        |
| 3.4 Transições com sentido: práticas integradas entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo                                              | 34        |

|                                                                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO IV</b>                                                                                                                                                                      | <b>37</b> |
| <b>Práticas de Articulação e Metodologias Ativas como Ferramentas de Inclusão:</b>                                                                                                      |           |
| <b>Análise de um Questionário a Educadores e Professores do 1.º Ciclo.....</b>                                                                                                          | <b>37</b> |
| 4.1 Caracterização da amostra.....                                                                                                                                                      | 39        |
| 4.2 Metodologia e análise de dados.....                                                                                                                                                 | 43        |
| 4.3 Construção do Instrumento.....                                                                                                                                                      | 44        |
| 4.4 Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....                                                                                                                                 | 45        |
| 4.5 Tratamento e análise dos resultados.....                                                                                                                                            | 46        |
| 4.6 Discussão de resultados.....                                                                                                                                                        | 56        |
| 4.7 Conclusão.....                                                                                                                                                                      | 57        |
| <b>CAPÍTULO V</b>                                                                                                                                                                       | <b>62</b> |
| <b>Oficinas Pedagógicas: reflexões teóricas para a formação inicial/<br/>/contínua e para a inovação educacional.....</b>                                                               | <b>62</b> |
| 5.1 Introdução.....                                                                                                                                                                     | 63        |
| 5.2 Breve caracterização das oficinas pedagógicas.....                                                                                                                                  | 63        |
| 5.3 Metodologias cooperativas e transições educativas:<br>contributos das oficinas pedagógicas.....                                                                                     | 64        |
| Anexo I – Questionário do estudo: “A Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo:<br>“competências essenciais e o papel das metodologias ativas na verdadeira inclusão das crianças.”..... | 67        |
| Anexo II – “Laboratório cooperativo de recursos educativos:<br>Uma proposta para a formação de professores, educadores e coordenadores pedagógicos.”.....                               | 75        |
| Anexo III – Recursos Educativos: Aprendizagem cooperativa. Exercícios para a Educação Pré-Escolar.....                                                                                  | 84        |
| Anexo IV – “Sofia e a Ponte Mágica para o 1º Ciclo do Ensino Básico:<br>Uma proposta para a formação de professores, educadores e coordenadores pedagógicos.”.....                      | 99        |
| Anexo V – História: “Sofia e a Ponte Mágica para o 1º Ciclo do Ensino Básico.”.....                                                                                                     | 99        |
| Anexo VI – Plano de Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico:<br>Uma proposta.....                                                                                     | 99        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                                                  | <b>99</b> |

### **Lista de abreviaturas**

1. **CRP** (Constituição da República Portuguesa)
2. **ABP** (A Aprendizagem Baseada em Projetos)
3. **1ª CEB** (Primeiro ciclo do Ensino Básico)
4. **DGE** (Direção Geral De Educação)
5. **DUA** (Desenho Universal para a Aprendizagem)
6. **OCEPE** (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)
7. **OCDE** (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)
8. **PAA** (Plano anual de Atividades)
9. **UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)
10. **UNICEF** (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

### **Lista de figuras**

Tabela 1- Caracterização da amostra.

Tabela 2- Perfil académico da amostra.

Tabela 3- Perfil da amostra: Idade e tempo de serviço.

Tabela 4- Estratégias e práticas de articulação entre ciclos.

Tabela 5- Necessidades de formação profissional sentidas pelos Educadores de infância e Professores do 1º ciclo.

Tabela 6- Distribuição da amostra por vínculo contratual.

Tabela 7- Práticas de articulação entre ciclos.

Tabela 8- Perceções dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo sobre metodologias de ensino, trabalho colaborativo e necessidades de formação.

## INTRODUÇÃO

A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um momento determinante no percurso educativo das crianças, representando uma mudança profunda nas suas rotinas, nas exigências cognitivas e nas dinâmicas relacionais que experienciam. Este processo, quando planeado e acompanhado de forma intencional, pode favorecer uma continuidade educativa promotora de aprendizagens significativas e de uma integração harmoniosa. Contudo, quando a articulação entre os diferentes níveis de ensino é insuficiente, podem emergir dificuldades de adaptação, comprometendo o desenvolvimento global e o bem-estar das crianças.

Neste contexto, a colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo assume um papel central na construção de práticas pedagógicas coerentes, sustentadas e articuladas. A partilha de saberes, experiências e estratégias entre docentes de diferentes níveis de ensino contribui para a criação de uma cultura educativa comum, que respeita o ritmo e as necessidades individuais das crianças. A articulação entre níveis educativos deve ser entendida como um processo contínuo de diálogo e cooperação, que se traduz em práticas pedagógicas alinhadas e integradas.

Paralelamente, as metodologias ativas e cooperativas — centradas na criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem — constituem um caminho privilegiado para promover aprendizagens significativas e inclusivas. Estas abordagens valorizam a experiência, a descoberta e a interação social como fundamentos da construção do conhecimento. Assim, as metodologias ativas potenciam o envolvimento das crianças, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, fundamentais para uma aprendizagem integral e inclusiva. A implementação eficaz destas metodologias requer não apenas abertura à inovação pedagógica, mas também uma sólida formação docente, capaz de desenvolver competências adequadas a contextos cooperativos e inclusivos. A formação contínua surge, assim, como um eixo estruturante na consolidação de práticas de articulação e de metodologias centradas na

criança. A mudança educativa sustentável depende do investimento no desenvolvimento profissional dos professores e da criação de comunidades de prática colaborativas.

A presente investigação tem como principal objetivo compreender de que forma a colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo pode ser potenciada através da adoção de metodologias ativas e cooperativas, contribuindo para uma transição mais eficaz, coerente e inclusiva. Para tal, foi realizada uma revisão teórica que enquadra as temáticas da articulação curricular, da cooperação docente, da formação contínua e das metodologias ativas e inclusivas, explorando contributos de diversos autores e documentos orientadores nacionais e internacionais.

Com o intuito de recolher perceções e práticas reais, foi aplicado um questionário a educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, procurando identificar as estratégias atualmente utilizadas, as dificuldades sentidas e as oportunidades de melhoria neste processo de transição. O tratamento e a análise dos dados permitiram identificar tendências, lacunas e potencialidades, servindo de base à elaboração de propostas de ação que se materializaram na criação de oficinas pedagógicas e de estudos colaborativos. Estas propostas visam fomentar a reflexão, o trabalho conjunto e a adoção de práticas inovadoras, apoiadas por processos de formação contínua que promovam o desenvolvimento profissional e a consolidação de metodologias cooperativas e inclusivas.

Deste modo, esta tese procura não apenas contribuir para o aprofundamento teórico da temática da transição entre níveis de ensino, mas também apresentar caminhos práticos que possam inspirar a comunidade educativa a fortalecer a cooperação entre docentes, a investir na formação em metodologias inclusivas e a promover aprendizagens ativas e significativas para todas as crianças.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL**

Neste capítulo apresentaremos os fundamentos conceptuais e a evolução histórica da educação inclusiva, com enfoque no contexto português. A educação inclusiva é vista como um direito fundamental e um princípio orientador das políticas educativas, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características ou condições. Terminaremos com a definição de diferenciação pedagógica dada a sua relevância que todos os documentos dão a esta questão, podendo mesmo afirmar-se que o sucesso da educação inclusiva está diretamente relacionado com esta nova forma de ensinar.

### **1.1. Constituição da República Portuguesa e o Direito à Educação**

O direito à educação em Portugal encontra-se consagrado na Constituição da República Portuguesa (CRP), sendo um dos pilares do Estado Democrático de Direito. De acordo com o artigo 73.º da CRP, “todos têm direito à educação e à cultura” (Assembleia da República, 2005, p. 117), o que reflete uma visão humanista do desenvolvimento pessoal e coletivo, reconhecendo a educação como um direito universal e instrumento de transformação social. Este direito é aprofundado no artigo 74.º, o qual estipula os deveres do Estado em matéria educativa, destacando-se a garantia de um ensino básico universal, obrigatório e gratuito, a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e o apoio ao ensino particular e cooperativo, desde que se ajustem aos princípios constitucionais (Assembleia da República, 2005, p. 119). Como Canotilho e Moreira (2022) salientam, a Constituição estabelece “um verdadeiro programa constitucional educativo” (p. 45), impondo ao Estado uma atuação ativa na concretização deste direito. Além de assegurar o acesso à educação, a CRP visa também a sua qualidade e inclusão. Conforme Canotilho (2003), “a educação deve ser orientada para o desenvolvimento integral do ser humano, com pleno respeito pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais” (p. 218), reforçando assim a função socializadora e emancipatória da educação.

A Constituição Portuguesa coloca a educação no cerne das políticas públicas, obrigando o Estado a criar condições que promovam a democratização do ensino, a equidade e a justiça social. Para Pinto (2019), a consagração constitucional do direito à educação configura-se como “um elemento essencial da cidadania ativa e do

desenvolvimento democrático” (p. 72), exigindo a permanente atualização e fiscalização das políticas educativas. A leitura atenta da CRP permite-nos constatar que desde muito cedo nasceu o sonho de uma escola com todos e para todos. No seu artigo 74º (Capítulo III) encontramos as alíneas que justificam a afirmação anterior:

“1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar; (...)”

“2d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;”

“2f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;”

“2 g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário (...) (2024).”

## **1.2. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)**

A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo português de forma a garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades numa escolaridade obrigatória de 12 anos.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*, o sistema educativo português está dividido em três níveis de ensino: a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. (<https://dev.dge.mec.pt/sistema-educativo-enquadramento>).

A Lei de Bases do sistema Educativo (1986) define o Ensino Básico como universal e obrigatório, tendo como finalidade assegurar o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. Tem como primeiro objetivo do Ensino Básico assegurar a formação geral comum a todos os portugueses, garantindo lhes a descoberta, o desenvolvimento dos seus interesses , aptidões, capacidades de

raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (Resendes, 2002).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, capítulo II, no artigo 8º, ponto 2, encontramos também a referência à necessidade de articulação com “sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.” (1986, pág.3070)

No artigo 18º estão definidas as diretrizes para a educação especial, e entre eles no artigo 4º da Lei 48/86 *vem a referência à necessidade de pensar diferente perante as barreiras das crianças*: “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.” (1986, p. 3073)

### **1.3. Documentos inclusivos: De Jomtien e Salamanca ao Decreto-Lei 54/2018**

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais do sistema educativo contemporâneo, orientando-se pelos princípios da equidade, da justiça social e do direito à educação para todos. Na sua génese encontram-se outros documentos que surgiram no plano internacional e que contribuíram para mudanças no plano da educação especial: Declaração de Jomtien (1990), Convenção da Criança (1988), Declaração de Salamanca (1994).

Na Declaração Mundial da Educação para Todos; formulada na Convenção Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990, a educação volta a ser declarada como um direito básico para todas as pessoas pelo que devem ser criadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino.

No artigo 4º a necessidade de se concentrar o foco na aprendizagem é bem clara, as pessoas devem apreender:

” (...) conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados

efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.” (1990, p. 4).

No artigo 5º, “Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”, foi ainda declarado que a aprendizagem começa no nascimento, é promovida a educação na primeira infância e ainda a necessidade de usar uma variedade de programas educativos e de envolver as famílias e as comunidades. (p. 5).

Nos artigos 6º e 7º é referida a importância de proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem. Esta realidade só é possível depois de supridas as necessidades dos educandos e com o estabelecimento de novas parcerias para garantir recursos materiais e humanos necessários à implementação de uma educação para todos. (p. 5, 6).

Nos seus artigos é possível verificar a necessidade de pensar a educação não só ao nível das aprendizagens e dos seus instrumentos, mas também de conteúdos básicos de aprendizagem, como sejam: habilidades, valores e atitudes.

Aparece também o conceito de cidadania consciente ao remeter para a necessidade de desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar e participar plenamente na melhoria da qualidade de vida através de opiniões fundamentadas e formação contínua. Este documento, a par com a convenção da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (1994), constitui um dos principais documentos a nível mundial sobre a Educação.

Na Declaração de Salamanca realizada em Espanha no enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas de 7 a 10 de junho de 1994, organizada pela Unesco e Ministério da Educação de Espanha, surge um conceito inovador que proporcionou a oportunidade única de colocar a educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” que vinha do Acordo de Jomtien (1990). Neste sentido reconhece que:

(..) cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.” (<https://www.dge.mec.pt>).

Este documento assenta em quatro pilares fundamentais para a concretização dos objetivos a alcançar:

1. Direito à diversidade: “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”, respeitando características, interesses, aptidões e necessidades individuais;
2. Educação inclusiva: Todas as crianças com necessidades educativas especiais devem frequentar o ensino regular, sendo a escola a adaptar-se a elas através de uma pedagogia centrada na criança.

A escola inclusiva deve ser perspectivada como o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras.

3. Recomendações ao governo: a política de inclusão e legislação deve ser integrada nas práticas escolares, através da promoção de projetos demonstrativos envolvendo pais, comunidade e organizações.

É também necessário investir na educação precoce, intervenção e formação contínua de docentes para a inclusão.

4. Apelo às organizações (UNESCO, UNICEF, ONU, Banco Mundial) para apoiar tecnicamente, financiar e reforçar a inclusão global.

A Declaração de Salamanca é um marco importante na história da educação especial, pois promove uma mudança de paradigma de "educação especial" para "educação inclusiva", onde a escola tem de se adaptar para atender às necessidades individuais de todos os alunos, de forma, a garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades individuais e lhes permita alcançar seu potencial máximo.

O Decreto lei nº54/2018 de 6 de julho vem para garantir uma verdadeira Educação Inclusiva que possa dar oportunidades de aprendizagem efetivas a todas as crianças. Este

diploma traz consigo uma visão mais abrangente da escola como um todo, ou seja, a escola deve estar atenta à diversidade e às interações que se estabelecem entre as diferentes dimensões. Este decreto Lei acaba com a educação inclusiva só para alunos com necessidades educativas especiais. As medidas dirigem-se a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico. Este documento reforça a ideia que a educação inclusiva é para todos e que qualquer aluno pode ter necessidade de medidas de suporte à aprendizagem de forma permanente e/ou numa dada etapa do seu percurso educativo. O perfil de aprendizagem de cada aluno deve estar assente numa lógica de diferenciação pedagógica, que utiliza medidas de suporte à aprendizagem para garantir a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo. No Decreto Lei 54/2018 encontramos uma abordagem multinível com três níveis de medidas: Universais, Adicionais e Seletivas.

As Medidas Universais “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponível para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria de aprendizagens.” (*Decreto-Lei nº54/2018, Artigo VIII*). Dentro destas medidas podemos encontrar uma grande diversidade de opções que podem ser mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de outro tipo de medida de suporte (seletivas e adicionais).

As Medidas Seletivas “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.” (*Decreto-Lei nº54/2018, Artigo IX*). Neste nível de medidas podemos encontrar: os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e reforço de aprendizagens e o apoio tutorial. Este nível de medidas exige uma avaliação regular da eficácia da sua aplicação pelos responsáveis pela sua implementação de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico. Este tipo de medidas deve ser operacionalizadas com os recursos materiais e humanos existentes na escola. (*Decreto-Lei nº54/2018*)

As Medidas Adicionais “Visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (*Decreto-Lei nº54/2018, Artigo X*). A sua mobilização só deve ser feita depois de esgotadas todas as medidas universais e

seletivas e ter sido provada a sua ineficácia, demonstrando-o com evidências no relatório técnico pedagógico. Neste nível encontramos: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, estratégias e metodologias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. A implementação deste tipo de medidas requer a intervenção de recursos especializados. (*Decreto-Lei nº54/2018*). Este decreto lei com a saída do decreto lei nº55/2018 ganhou uma maior autonomia para gerir os currículos do ensino básico e secundário assente nas matrizes curriculares-base, que têm como objetivo integrar conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída Da Escola Obrigatória. O Decreto Lei 55/2018 defende a ideia de uma escola inclusiva, geradora de aprendizagens significativas para todos os alunos. Esta ideia só pode ser posta em prática se as escolas e professores assumirem uma maior autonomia no que concerne à forma como desenvolvem o currículo, adequando-o aos seus contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. (Decreto Lei 55/2018)

O Decreto Lei 54/2018, regula o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal e tem no Desenho Universal para a Aprendizagem um dos seus princípios base. Este documento privilegia uma abordagem pedagógica inclusiva que visa atender à diversidade dos alunos, promovendo igualdade de oportunidades de aprendizagem através da flexibilização do ensino. O DUA baseia-se em três princípios fundamentais: proporcionar múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de envolvimento. De acordo com Rose e Meyer (2002), o DUA promove a eliminação de barreiras na aprendizagem através da criação de currículos flexíveis que se ajustam às necessidades dos alunos. Assim, o Decreto-Lei 54/2018 assume que o DUA deve ser incorporado no desenho curricular, nos métodos de ensino e nos recursos, promovendo uma escola mais acessível, equitativa e inclusiva.

#### **1.4. Educação inclusiva: Integração versus inclusão**

A educação inclusiva representa uma evolução em relação ao conceito de integração escolar. Enquanto a integração buscava inserir alunos com necessidades específicas no sistema educacional regular, frequentemente sem modificar significativamente as práticas pedagógicas, a inclusão propõe uma transformação estrutural e cultural das escolas, de modo a acolher a diversidade como parte natural do processo educativo (Booth & Ainscow, 2011). Assim, a integração está centrada na adaptação do aluno ao sistema, enquanto a inclusão foca na adaptação do sistema às necessidades de todos os alunos (Mantoan, 2003).

Segundo a UNESCO (2009), a inclusão implica garantir igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem significativa para todos, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou sociais. Desse modo, a educação inclusiva supera o modelo integrador ao promover uma escola verdadeiramente democrática, equitativa e centrada na diversidade humana.

#### **1.5. Diferenciação Pedagógica**

Segundo Tomlinson (2002), a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar a turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes. Segundo Przesmycki (1991), a pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos: ela implementa uma estrutura flexível onde a aprendizagem é suficientemente diversificada para que os alunos, de acordo com os seus próprios itinerários de apropriação do conhecimento ou do saber fazer. Segundo Visser (1993) a diferenciação pedagógica é um processo com o qual os professores se defrontam tendo em consideração a necessidade de fazerem progredir no currículo da criança através da escolha de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e estudo.

Sérgio Niza (1996) e Benavente (1994) consideram que diferenciar não é individualizar o ensino, mas sim que a regulação e o percurso devem ser individualizados

num contexto de cooperação educativa que vai desde o trabalho contratado ao ensino entre pares. Sérgio Niza (1996,1997,1998,2000) considera que só a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, pode operacionalizar os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática.

Muitos autores defendem a mudança no processo ensino aprendizagem nas escolas, para que todas as crianças tenham oportunidade de ter sucesso, independentemente das suas características individuais. Canário (1992) afirma que a escola tem de se adaptar aos alunos e não apenas de os alunos se adaptarem a ela. Para que isto seja possível é urgente uma mudança na natureza das práticas pedagógicas. Para Cohen (1983) a eficácia das escolas não depende só da coordenação e gestão dos currículos, mas também da qualidade e diversidade no processo ensino-aprendizagem, de forma a dar resposta adequada aos alunos. Ainscow (1995) desafia os professores a explorarem novas formas de desenvolver uma prática mais inclusiva, experimentando novos métodos pedagógicos que na sua planificação tenham em consideração todos os alunos e uma maior flexibilidade na capacidade de alterar planos e atividades de acordo com a receptividade e necessidades dos alunos. Esta mudança ajuda a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens. Para Przesmycki (1991.p.11) os fundamentos teóricos da pedagogia diferenciada têm duas exigências filosóficas que a sustentam: a fé no potencial humano, mesmo que por vezes seja difícil continuar sem desencorajar e a ideia de igualdade de oportunidades para todos sem distinções. Para este autor a diferenciação pedagógica tem três objetivos para a aprendizagem: melhorar a relação entre professores e alunos, enriquecer a interação social e desenvolver a autonomia.

Em síntese, a diferenciação pedagógica constitui uma abordagem que visa organizar e implementar diversas modalidades de aprendizagem e de avaliação, adequadas às necessidades, ritmos e dificuldades individuais dos alunos. Este processo promove uma maior consciencialização das próprias capacidades e competências, estimulando o desejo intrínseco de aprender. Através da repetição de situações pedagógicas análogas e da reflexão sobre as suas possibilidades, os alunos desenvolvem a autonomia necessária para uma participação plena e informada na sociedade.

## **CAPÍTULO II**

**METODOLOGIAS ATIVAS E COOPERATIVAS: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, CONCEITO, CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.**

O presente capítulo analisa o papel central das metodologias de organização ativa e/ou cooperativa no âmbito das práticas educativas e dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula. Procura-se evidenciar a relevância destas metodologias na promoção de uma aprendizagem mais significativa, autónoma e centrada no aluno, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e metacognitivas. Neste contexto, serão exploradas três estratégias pedagógicas fundamentais — o trabalho de projeto, o trabalho cooperativo e a resolução de problemas, destacando-se o seu contributo para a construção de saberes de forma colaborativa e reflexiva.

## 2.1 Enquadramento histórico

As metodologias ativas surgem como uma resposta à necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno, promovendo maior participação, autonomia e espírito crítico dos estudantes. No início do século XX, pedagogos como John Dewey já defendiam uma educação experiencial, em que o aluno aprende fazendo (Dewey, 1938). Essa ideia influenciou o desenvolvimento de abordagens que valorizam a realização de experiências práticas, interação com os pares e a cooperação dentro da sala de aula. Nas décadas seguintes, surgiram outras diferentes correntes pedagógicas que incorporaram princípios de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning* - PBL) nos anos 1960, desenvolvida na área da medicina, e a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989), que enfatiza a construção de relações de interdependência recíproca para a realização do trabalho em grupo. Nas últimas décadas, com o avanço tecnológico e a mudança no perfil dos alunos, à entrada e saída da escolaridade obrigatória (e em cada um dos seus ciclos), as metodologias ativas ganharam destaque no cenário educacional, sendo amplamente adotadas para estimular competências de vária ordem, tais como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração (Bonwell & Eison, 1991; Freire, 1996). As metodologias ativas representam uma mudança de paradigma das metodologias de ensino-aprendizagem na educação, porque focam a sua atenção no desenvolvimento das habilidades e competências pessoais e interpessoais essenciais para preparar os alunos para desafios complexos, promovendo o desenvolvimento

psicológico global e em consequência também a realização de aprendizagens mais significativas.

## **2.2 Conceito e características**

“Metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a construir conhecimento de forma autónoma e participativa.” (*Narciso et al., 2024, p.373*)

As metodologias ativas constituem estratégias pedagógicas que visam promover a autonomia e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando-os a construir conhecimento por meio de experiências práticas e resolução de problemas contextualizados (Paiva Santos, 2021). Diferentemente de abordagens tradicionais centradas no ensino expositivo, estas metodologias colocam os alunos como protagonistas, tornando o aprendizado mais dinâmico, significativo e envolvente e priorizam a participação ativa, na qual o estudante assume papel central no seu percurso de aprendizagem, engajando-se ativamente na construção do conhecimento (Johnson & Smith, 2014, p. 24). Essa abordagem promove a aprendizagem significativa, baseada na integração do novo conhecimento com experiências prévias do aluno, permitindo uma compreensão mais profunda e duradoura (Ausubel, 2000, p. 34). Outro elemento fundamental é o trabalho colaborativo, que valoriza a interação e a cooperação entre os estudantes, fortalecendo a aprendizagem por meio do diálogo e da troca de experiências (Vygotsky, 1978, p. 86). Nesse contexto, o papel do professor é transformado, atuando como facilitador do processo educativo, orientando, apoiando e promovendo a autonomia dos alunos, em vez de simplesmente transmitir conteúdo (Bonwell & Eison, 1991, p. 3). Além disso, as metodologias ativas incorporam a avaliação formativa, que permite ao docente monitorar continuamente o progresso dos estudantes, identificando dificuldades e promovendo ajustes no ensino com o objetivo de aprimorar a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998, p. 141). Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas uma medida de desempenho e passa a ser um instrumento de suporte ao desenvolvimento do estudante.

Em suma, ao priorizar a participação ativa, a aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo, o papel do professor como facilitador e a avaliação formativa, as metodologias ativas oferecem um ambiente educacional mais inclusivo, estimulante e centrado no aluno, alinhado às demandas contemporâneas de educação que valorizam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

### **2.3 Vantagens e desafios**

As metodologias ativas pretendem constituir-se como ferramenta para um ensino mais dinâmico, com maior foco na aprendizagem e onde os alunos tenham mais oportunidades para serem efetivamente parte ativa e protagonistas da construção do seu saber.

Na Educação Infantil, a formação de sujeitos curiosos e críticos dentro da sala de aula é uma questão ainda mais complexa, pois é neste período em que a criança tem maior disponibilidade para responder a estimulações externas, às suas indagações, dúvidas e as primeiras noções sobre o mundo que a cerca. Neste contexto, a transformação da sala de aula em um ambiente interativo, lúdico e atraente, capaz de aguçar a curiosidade é fundamental para o desenvolvimento das capacidades desse estudante (Bacelar & Carvalho, 2023).

Araújo et al. (2013) defendem que a utilização de metodologias ativas no ensino, seja em qualquer etapa de ensino, aumenta o potencial da ação educativa ao produzir melhorias no processo de aprendizagem, estimulando a construção e o redimensionamento de conceitos e significados estudados em sala de aula. Os métodos ativos configuram-se como instrumentos eficazes no processo de ensino e aprendizagem, ao permitir o desenvolvimento da autonomia na formação do estudante, tornando-se partícipe central na construção do seu próprio conhecimento (Araújo et al., 2013). Nessa vertente, as metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado. Enfim, através de novas práticas no ensino voltado para crianças, a exemplo das metodologias ativas, é possível

proporcionar aulas mais dinâmicas e divertidas, onde as crianças aprendem com prazer, se sentem mais motivadas e se tornam protagonistas de suas aprendizagens, transformando o ensino significativo e promissor para elas (Paiva & Santos, 2021).

Em síntese a adoção de metodologias ativas no pré-escolar garante uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva e prepara as crianças para enfrentar os desafios do futuro com mais confiança e autonomia.

A implementação de metodologias ativas enfrenta alguma resistência à mudança, tanto por parte dos professores como dos alunos. Os primeiros manifestam dificuldade em alterar o modelo tradicional para o modelo em que o aluno é o protagonista e os segundos acostumados ao ensino tradicional podem numa fase inicial mostrar relutância à postura mais ativa no seu processo de aprendizagem. Outro desafio é encontrar o equilíbrio sobre o controle do processo de ensino com a autonomia dada aos alunos, mas com o professor a ser o Guia do processo de forma a garantir que os objetivos pedagógicos serão alcançados. A avaliação constitui outro entrave, porque necessita de ser adaptada para medir o conhecimento teórico, mas também as habilidades (colaboração, criatividade, resolução de problemas). A avaliação terá de ser pensada como sendo contínua e formativa, só desta forma se pode registar o progresso das crianças em ambientes de aprendizagem ativa. Por fim, as metodologias ativas exigem infraestruturas e recursos tecnológicos adequados a ambientes de aprendizagem colaborativa.

A superação destes obstáculos exige uma abordagem estratégica e integrada que tenha na sua base a adaptação cuidadosa das práticas pedagógicas no contexto educativo e a formação contínua dos docentes. (Moreira, Zanelato, Gregório & Bassini, 2024).

## **2.4 Trabalho cooperativo *versus* trabalho colaborativo**

Os termos cooperativo e colaborativo são usados com muita frequência nos contextos educativos, profissionais e sociais para descrever formas de trabalho em grupo. É necessário ter bem presente a definição de cada um, embora estejam relacionados apresentam diferenças relevantes.

O trabalho cooperativo refere-se à divisão de tarefas entre os membros de um grupo, de modo que cada elemento realiza uma parte específica de forma relativamente

inter-independente. No final, as partes são reunidas para compor um produto final. Há, portanto, uma interdependência limitada entre os membros. Nesse modelo, a ênfase está na eficiência da divisão do trabalho, muitas vezes com foco na obtenção de resultados concretos e mensuráveis (Johnson & Johnson, 2009, p. 367). Por outro lado, o trabalho colaborativo pressupõe uma atuação conjunta mais integrada. Os membros compartilham conhecimentos, responsabilidades e decisões ao longo de todo o processo. A ênfase recai na construção coletiva do conhecimento, com forte interação entre os participantes (Dillenbourg, 1999, p. 5). O objetivo não é apenas a conclusão da tarefa, mas a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

O trabalho colaborativo é uma filosofia de ensino e não apenas uma técnica da sala de aula, mais centrada no aluno. Respeita e destaca as suas habilidades e contribuições individuais de cada um dos membros do grupo. (Panitz, 1999). O trabalho cooperativo implica um conjunto de processos que vão ajudar os alunos a interagirem, no sentido de atingir um objetivo específico ou desenvolver um produto, regra geral, trata de um conteúdo específico (Panitz, 1999).

## **2.5 Princípios do trabalho colaborativo na sala de aula**

As mudanças de ordem política, económica, demográfica e tecnológica que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas nas sociedades ocidentais têm naturalmente produzido importantes reflexos nas organizações escolares. A revolução tecnológica a par com os intensos processos migratórios, têm afetado de forma direta as escolas que necessitam de repensar a sua organização no sentido de acolher o multiculturalismo e diversidade de famílias.

Atualmente a escola para além de ter de ser um facilitador de integração destes alunos, tem também a seu cargo a tarefa de dotar as crianças e jovens de competências que lhes permitam desenvolver trabalho em equipa, autonomia, espírito crítico e a resolução de problemas de forma cooperativa colaborativa.

Esta cooperação é bem expressa por organismo internacionais – como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (*The Future of Education and Skills, Projeto Education 2030, da OCDE, 2018*); a União Europeia e o

Conselho da Europa (Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem Ao Longo da Vida – Recomendação nº2006/962/CE, de 18 de dezembro, Do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, revisto em 2014); o projeto *Assesment and Teaching of 21st Century Skills (2012)*, desenvolvido por Care et al., entre 2009 e 2012; o *World Economic Forum 8 New vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology, 2016*); o conselho da Europa (*competencies for a full, active or Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, 2016*); e a Unesco (*Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4, 2016*) - , que apontam as competências de cooperação ( competências de relacionamento interpessoal) como uma das competências básicas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa numa sociedade da informação e do conhecimento como é a do século XXI. (Lopes & Silva, 2022, p.3).

Nas últimas décadas, os trabalhos de investigação desenvolvidos têm provado a eficácia da aprendizagem cooperativa utilizada em diferentes níveis de ensino em diferentes áreas de saber. A aprendizagem cooperativa tem diferentes definições de acordo com os diferentes estudiosos. Apesar de existirem diferentes definições, todos se referem à aprendizagem cooperativa como sendo “(...) um conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem.” (Jonhson & Jonhson, 2009, p.9, citado por Lopes & Silva, 2022, p.3).

A cooperação em contexto de sala de aula implica cinco elementos básicos que a tornam possível e que simultaneamente possibilitam a identificação e atuação do professor para aumentar a eficácia dos grupos cooperativos. A maioria dos autores (Johnson et al., 1999; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2004 e 2009; Putnam, 1998; Slavin, 1999 citados por Lopes & Silva, 2022, p.19), considera que existem cinco condições básicas para reconhecer uma aprendizagem grupal como cooperativa: cooperativa: a interdependência positiva entre os membros do grupo, a atribuição clara de níveis de responsabilidade individual e de grupo, as interações para a realização das tarefas de aprendizagem deve ser presenciais - face a face, as tarefas de aprendizagem em grupo devem envolver competências interpessoais e sociais de pequeno grupo e a tarefa deve

ser concebida de modo a permitir a avaliação grupal ou a reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo.

Os grupos podem apresentar vários tipos de relacionamentos: a) Relacionamentos baseados em interdependência positiva que possibilitam a criação de situações em que os alunos trabalham em pequenos grupos, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos, sendo que o contributo de cada um para o resultado final depende do valor do contributo de cada um dos outros, criando ganhos mútuos, ou seja, quanto mais cada membro executar uma tarefa em benefício dos outros, mais os outros membros do grupo retribuem com mais benefícios. Esta é considerada o ponto principal da aprendizagem cooperativa; e b) Relacionamentos de interdependência negativa, em que o esforço de um membro do grupo para realizar um objetivo reduz a probabilidade dos outros membros atingirem com sucesso esse mesmo objetivo, ou seja, as tarefas estão organizadas de modo que os ganhos de uns são inversamente proporcionais às perdas dos outros; e c) Relacionamentos baseados na independência: Em que a realização dos objetivos individuais de cada membro do grupo não é influenciada pela realização dos outros membros dos grupos.

Por sua vez, as relações de interdependência positiva podem ser de vários subtipos: a) Interdependência positiva de tarefas: A que todos dividem o trabalho e cada um deve ser feito por todos os elementos do grupo de acordo com as suas competências, validando a existência de responsabilidade para cada um dos elementos do grupo; b) Interdependência positiva dos recursos: Todos os elementos do grupo devem ter acesso ao material e equipamento necessários à realização das suas tarefas; c) Interdependência positiva de identidade: é alcançada quando os alunos trabalham no mesmo grupo e, desta forma, conseguem fortalecer laços pessoais e de amizade; d) Interdependência de papéis: a distribuição de papéis deve ser feita de modo a que os objetivos só sejam alcançados após o fim das tarefas de todos os elementos do grupo; e) Interdependência de recompensas ou celebrações: Implica o reconhecimento do esforço dos alunos para promover a aprendizagem dos colegas. recompensas devem ser distribuídas ao grupo todo e não de forma individualizada.

Relativamente ao segundo elemento Responsabilidade individual e de grupo é de muita relevância, porque exige que o grupo assuma o cumprimento de determinado

objetivo, mas cada um dos elementos tem de se comprometer de forma individual a cumprir a sua parte no trabalho. Isto implica que o grupo defina claramente os seus objetivos e vá avaliando o progresso do trabalho.

A terceira característica dos grupos cooperativos prende-se com a utilização da interação estimuladora (preferencialmente face a face) que vai aumentando à medida que os alunos se vão envolvendo na aprendizagem uns dos outros, na forma como se influenciam, as conclusões alcançadas e as recompensas interpessoais. A eficácia da interação face a face está diretamente relacionada com o número de elementos do grupo (no máximo 4 alunos).

Em relação às competências interpessoais e de pequeno grupo: nesta componente é muito importante que ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais para o bom funcionamento de um grupo, como sejam: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente e esperar e ajudar os outros. Sem estas competências desenvolvidas torna-se muito difícil motivar os alunos para este tipo de grupo cooperativo.

A avaliação ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo é muito importante, para que o grupo possa analisar a forma como está a trabalhar e como pode melhorar a sua eficácia, não esquecendo de avaliar a forma como estão a utilizar as competências sociais.

## **2.6 Trabalho cooperativo: impactos na aprendizagem das crianças**

A utilização das metodologias de organização das tarefas na sala de aula segundo as condições da aprendizagem cooperativa dá às crianças a oportunidade às crianças de trabalharem em pequenos grupos heterogéneos, onde têm papeis e funções específicas, com atribuição de responsabilidades individuais e coletivas, em que os esforços de cada um se combinam com os esforços dos outros para a realização de objetivos comuns (que individualmente, nenhuma criança poderia atingir sozinha), criando oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais bastante importantes: saber

expressar ideias pessoais, ouvir os outros, reconhecimento do valor de cada um, gerir discordâncias, planejar ações complexas, distribuir tarefas, tomar decisões, confrontar diferentes pontos de vista, criatividade, adaptação à mudança, etc. As funções a atribuir a cada membro do grupo (ou papéis) vão variando no tempo, pelo que todos podem acumular experiências formativas com o desempenho de diferentes papéis, alargando desta forma os seus domínios de competências, por exemplo, no que concerne à participação, do desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual e de responsabilidade para com os outros. As aulas cooperativas criam assim oportunidade de criar e inovar, valorizando a forma como as crianças aprendem, a sua forma de estar e de agir (valores) e permite também a articulação curricular, promovendo a interdisciplinaridade e o uso de práticas inclusivas.

No seguimento destas vantagens é possível encontrar na literatura de investigação muitos autores (Crespo, Lorenzo & Santos Rego, 2014; Jonhson, Johnson & Holubec, 1998; Kagan, 1999; Moreira 2011; Smith, 1996) que confirmam a eficácia da aprendizagem cooperativa em diversos níveis de ensino e que afirmam que se trata de um recurso educativo poderoso, atrativo, inclusivo, participativo e motivador não só para quem ensina, mas também para quem aprende. Para Pujolàs (2008). A aprendizagem cooperativa não é só um método muito eficaz de ensinar os conteúdos escolares, mas também para ensinar competências sociais que os acompanharão ao longo da sua vida.

## **2.7 A Criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem: breve revisão da Aprendizagem Baseada em Projetos: Definição e fundamentos.**

A ABP é uma metodologia ativa de ensino aprendizagem que permite aos estudantes a oportunidade de enfrentarem situações, questões e problemas do mundo real, e de forma colaborativa, desenvolverem conhecimentos para a resolução destes problemas. (Bender, 2014, p.159) Esta metodologia surgiu em 1900, nos Estados Unidos, quando o filósofo John Dewey provou que era possível aprender pela ação, valorizando as habilidades dos alunos para a solução de problemas reais. Dewey acreditava que a construção do projeto não deveria ser o objetivo final do processo educativo, mas sim o momento de aprendizagem. Esta conceção levou-o a sistematizar a pedagogia de projetos. Para Dewey, o *Project method* era o ponto central de ligação entre a teoria e a

prática na sala de aula. Nele, identifica-se um problema real do aluno, formula-se um objetivo, planeia-se uma ação, executa-se o projeto e reflete-se sobre os resultados. (Dewey, 1899, PP.25-35)

Na primeira metade do século XX, particularmente entre as décadas de 1910 e 1930, os Estados Unidos da América atravessaram um período de profundas transformações sociais, económicas e culturais. Neste contexto de mudanças e face aos desafios emergentes da democracia moderna, destaca-se a figura de William Heard Kilpatrick, filósofo, pedagogo e colaborador próximo de John Dewey, com quem partilhava os princípios de uma pedagogia centrada no aluno e orientada para a experiência. Coube a Kilpatrick a sistematização e difusão da denominada *pedagogia de projeto*, conferindo-lhe um enquadramento metodológico que a consolidou como uma das principais expressões do movimento da Escola Progressista. A sua proposta teve ampla repercussão nas reformas educacionais dos Estados Unidos e influenciou significativamente outros contextos internacionais, nomeadamente o Brasil, durante o movimento da Escola Nova (Kilpatrick, 1918, pp. 1–23).

### **2.7.1 Etapas do processo**

Existem diferentes propostas para a ABP no que concerne à metodologia de trabalho, mas têm em comum que no início do projeto deve ser feito um levantamento das questões e curiosidades das crianças, bem como dos seus conhecimentos sobre as mesmas; segue-se a organização em grupos para que as crianças possam elaborar um plano e executá-lo e por fim as aprendizagens feitas ao longo do projeto devem ser postas em comum (socialização do conhecimento). É importante, ainda, realçar que as diferentes fases do projeto se entrecruzam, (RE)elaboram-se de forma sistêmica para que possam ser geradoras de conhecimento, dinamismo e descoberta.

No contexto do atual trabalho de investigação optámos por integrar a visão de Vasconcelos (1998) sobre esta metodologia de trabalho de projeto. A visão proposta por esta autora pressupõe quatro fases: a 1.ª fase consiste na definição do problema, por meio do diagnóstico das questões das crianças, em diálogo com elas em pequeno ou grande grupo. Ainda se diagnostica o que as crianças já sabem sobre essas questões, através de desenhos, de pinturas ou, com a ajuda do educador, de esquemas e textos; a 2.ª fase, a da planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças, com a ajuda do educador de

infância, as crianças elaboram mapas conceptuais, teias ou redes que servem de orientações para a pesquisa. Ainda com a orientação do educador de infância, as crianças definem o que se vai fazer, por onde pretendem começar, como vão fazer, e dividem tarefas entre elas. É realizada uma calendarização das tarefas e são inventariados os recursos (materiais e humanos) necessários para as respostas às questões colocadas; a 3.ª fase, a da execução, as crianças iniciam as pesquisas, organizando, selecionando e registrando as informações, através de desenhos, fotografias, textos ou construções. As crianças discutem as informações recolhidas e comparam-nas com os conhecimentos que tinham inicialmente. O educador de infância auxilia-as nessa tarefa e na realização da avaliação do que foi feito; a 4.ª fase, a da divulgação/avaliação, as crianças partilham com os colegas e com a comunidade escolar o que aprenderam e os registos feitos, numa perspetiva de socialização do saber. No final, é realizada uma avaliação do trabalho, da participação e da cooperação dos vários elementos do grupo, da qualidade das aprendizagens feitas e, ainda, são formuladas novas hipóteses de trabalho, podendo, desta forma, nascer novos projetos e ideias para serem posteriormente realizados.

### **2.7.2 Benefícios para o desenvolvimento da criança**

Segundo Campos (2011) as principais características desta metodologia são: o colocar o aluno no centro da aprendizagem, que se desenvolve em grupos tutoriais e o seu processo é ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar e está orientado para a aprendizagem do aluno. Esta metodologia permite praticar competências sociais (comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões, avaliação de processos); estabelecer a ligação da teoria à prática de uma forma integrada e estimular atitudes investigativas como: observar, refletir, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, a ser mais solidário, a ser mais criativo e a ter espírito crítico face ao que o rodeia. Estas competências alargam o espaço escolar e criam novos horizontes face à realidade dos alunos.

A título de conclusão, pode afirmar-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se configura como uma estratégia pedagógica de carácter inclusivo, capaz de integrar e articular diversas metodologias ativas. Neste enquadramento, a ABP assume-se como um paradigma abrangente — um verdadeiro “guarda-chuva” metodológico —

que permite ao docente selecionar e mobilizar diferentes abordagens didáticas em função dos objetivos específicos e das necessidades inerentes a cada fase do processo de ensino e aprendizagem.

## **2.8 Cooperação, colaboração e constância metodológica na transição de ciclos.**

A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é uma etapa crítica no desenvolvimento da criança. A passagem de um contexto mais lúdico e exploratório para um ambiente formal de aprendizagem pode gerar discontinuidades que afetam a motivação, a segurança e a continuidade das aprendizagens. Por este motivo, a articulação entre ciclos deve ser entendida como uma responsabilidade partilhada, tanto entre crianças, através da cooperação nos processos de aprendizagem, como entre docentes, por via da colaboração pedagógica. A utilização consistente de metodologias comuns pode atenuar ruturas e favorecer uma transição harmoniosa.

A aprendizagem cooperativa é sustentada pela perspetiva sócio construtivista, segundo a qual o conhecimento se constrói através da interação social. Vygotsky (1978, p. 86) introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explicar como a criança, apoiada por pares ou adultos, consegue realizar tarefas para além do que faria sozinha. Essa zona é o espaço ideal para a aplicação de atividades que promovem a cooperação. Também Piaget (1977, p. 123) destacou que a confrontação de perspetivas no grupo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o conflito sociocognitivo gera desequilíbrios que exigem reorganizações mentais. Bruner (1996, p. 21) reforça esta ideia ao defender a aprendizagem como um processo de descoberta partilhada, onde o diálogo orienta a construção de significados.

Na linha destes autores, Johnson e Johnson (1999, p. 72) identificam cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora face a face, competências interpessoais e processamento em grupo. Estes elementos estão refletidos nas atividades descritas anteriormente, como *Roda de Sabedoria* ou *Parceiros em Ação* (Kagan, 1994, citado em Lopes & Silva, 2020, pp. 110-131), nas quais as crianças partilham ideias, constroem em conjunto e aprendem a negociar significados. Um exemplo prático é o recurso *Perfil*

*Express* (Jares, 2007, p. 39), em que cada criança escreve o nome e associa um símbolo que a represente. Para além do reforço da identidade pessoal, este recurso favorece a cooperação ao permitir que as crianças se reconheçam e recordem mutuamente através da partilha simbólica. Igualmente, a atividade *Letra Mágica* (Lopes & Lopes, 2008, p. 135) associa o jogo à descoberta conjunta, fortalecendo a relação letra/som em contextos de partilha. Portanto, a cooperação entre crianças não é apenas uma técnica, mas um princípio pedagógico que sustenta aprendizagens mais duradouras, promovendo valores de respeito, solidariedade e corresponsabilização.

A transição harmoniosa entre ciclos exige também colaboração efetiva entre docentes. Hargreaves e Fullan (2012, p. 45) sublinham que a qualidade do ensino se eleva quando os professores trabalham em culturas colaborativas e não em isolamento. A colaboração não se reduz à troca ocasional de materiais, mas implica um compromisso de reflexão conjunta, planificação articulada e análise crítica de práticas. Neste sentido, Wenger (1998, p. 73) introduz o conceito de comunidades de prática, espaços de partilha em que profissionais constroem conhecimento coletivo em torno de interesses comuns. Day (2001, p. 147) acrescenta que estas práticas colaborativas constituem um pilar do desenvolvimento profissional, ao promoverem a inovação e a sustentabilidade da mudança pedagógica.

Na prática, a utilização de recursos como: *Será que afunda?* (Lopes & Silva, 2020, pp. 86-87), que explora a investigação científica através de previsões e experiências, pode ser partilhada e adaptada por educadores e professores, criando continuidade entre a exploração inicial no pré-escolar e a consolidação metodológica no 1.º ciclo. O mesmo acontece com *Na Trilha dos Números* (Cerejo, 1997, pp. 996-997), que favorece a associação entre número e quantidade. Se aplicado por ambos os ciclos, com as devidas adaptações, este recurso oferece às crianças segurança e confiança no processo de aprendizagem matemática. Assim, a colaboração docente assegura que a criança não enfrenta uma rutura metodológica ao transitar de ciclo, mas sim um reforço daquilo que já lhe é familiar, num contexto de crescente exigência.

As propostas apresentadas — que vão da linguagem oral (*Uma Viagem ao Sabor da Lua*, Leopoldo & Ribeiro, 2014, pp. 128-135) à matemática (*Na Trilha dos Números*), da ciência (*Será que afunda?*) à educação ambiental (*Reciclando*, Lopes & Silva, 2022, pp.

130-131), até às dinâmicas motoras (*Chapéus Musicais*, Jares, 2007, p. 238) — evidenciam a diversidade de áreas que podem ser trabalhadas através da cooperação. Todas elas se fundamentam em princípios de interdependência positiva e corresponsabilidade, o que vai ao encontro da perspectiva de Slavin (1995, p. 32), segundo a qual os métodos cooperativos favorecem não só as aprendizagens académicas, mas também as competências sociais. Ao mesmo tempo, a sua replicação no pré-escolar e no 1.º ciclo favorece a constância metodológica, assegurando continuidade nas aprendizagens.

As propostas de recursos educativos distinguem-se pela articulação entre cooperação e colaboração, inseridas numa lógica de continuidade pedagógica. A consistência das rotinas de trabalho e a valorização das competências transversais contribuem para promover a estabilidade cognitiva dos alunos e potenciar uma aprendizagem significativa (OECD, 2017). Estes recursos apresentam ainda uma estrutura modular, acompanhada de rubricas partilhadas e guias de mediação, que facilitam a transição entre ciclos de ensino. De forma mais ampla, tais propostas revelam-se fundamentais para reduzir a descontinuidade pedagógica, reforçar os princípios de equidade educativa e fortalecer o capital profissional docente (Hargreaves, 2019; Wenger, 1998).

### **2.8.1 Reflexão crítica**

A análise dos recursos educativos criados permite inferir que a cooperação entre crianças e a colaboração entre professores constituem eixos estruturantes para a construção de uma transição pedagógica coerente entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Mais do que um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino, estas abordagens refletem uma visão pedagógica sustentada na interação social, na partilha de significados e na constância de práticas educativas.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) continua a oferecer um enquadramento sólido para compreender o papel da cooperação nas aprendizagens. Quando afirma que “aquilo que a criança consegue fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 86), o autor enfatiza que a aprendizagem colaborativa constitui o motor do desenvolvimento e não apenas o seu resultado. Esta conceção encontra eco nas ideias construtivistas de Piaget (1977), segundo as quais o confronto de ideias entre pares desencadeia desequilíbrios cognitivos

que, ao serem resolvidos, conduzem à reorganização e ampliação dos esquemas de pensamento (p. 123).

As atividades delineadas neste estudo — como *Roda de Sabedoria* ou *Parceiros em Ação* — mobilizam precisamente esse potencial dialógico, criando espaços de interação, confronto e negociação que se traduzem em aprendizagens significativas. No plano da prática pedagógica, a cooperação infantil, quando estruturada de forma intencional e acompanhada de objetivos claros, revela-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências cognitivas e socio emocionais. Johnson e Johnson (1999) sublinham que a interdependência positiva é o núcleo da aprendizagem cooperativa, uma vez que “os alunos percebem que só podem atingir os seus objetivos se os colegas também os alcançarem” (p. 72). Essa lógica está subjacente a propostas como “Letra Mágica ou Na Trilha dos Números”, nas quais a participação de cada criança contribui efetivamente para o sucesso coletivo.

Contudo, a eficácia das metodologias cooperativas depende fortemente da constância pedagógica garantida pela colaboração entre docentes. Como defendem Hargreaves e Fullan (2012), “os professores que trabalham em culturas colaborativas aprendem mais, ensinam melhor e sentem-se mais motivados” (p. 45). Deste modo, a articulação entre educadores e professores não deve limitar-se a momentos formais de reunião, mas deve corporizar-se numa verdadeira comunidade de prática (Wenger, 1998, p. 73), sustentada na partilha de saberes, na construção de estratégias e na reflexão conjunta sobre as práticas. A utilização consistente dos mesmos recursos metodológicos em ambos o ciclo permite, por um lado, criar continuidade e previsibilidade para as crianças e, por outro, consolidar uma identidade pedagógica partilhada entre docentes. Estudos recentes (Lopes & Silva, 2020) demonstram que a replicação de metodologias cooperativas no pré-escolar e no 1.º ciclo favorece a autonomia infantil e a coesão das equipas educativas (pp. 110-131). Esta constância metodológica traduz-se numa ponte entre contextos, reduzindo a perceção de rutura e reforçando a confiança no processo de aprendizagem.

Sob uma perspetiva crítica, importa reconhecer que a mera adoção de práticas cooperativas não assegura, por si só, o sucesso da articulação. A intencionalidade pedagógica, a planificação conjunta e a monitorização contínua são condições

indispensáveis. Slavin (1995) recorda que “a cooperação só se traduz em ganhos significativos quando acompanhada de estruturas de responsabilização individual e coletiva” (p. 32). De igual modo, Day (2001) salienta que a colaboração docente apenas se torna transformadora quando ancorada em processos reflexivos que interrogam as práticas e introduzem inovação (p. 147).

Neste contexto, a chave do sucesso da articulação entre ciclos reside num duplo compromisso — ético e pedagógico. Ético, porque respeita o direito da criança a uma educação contínua e coerente; pedagógico, porque cria condições reais para a progressão das aprendizagens e o desenvolvimento integral. Os recursos educativos concebidos no âmbito desta investigação representam, assim, um contributo concreto para essa finalidade, promovendo coerência curricular e metodológica. Todavia, o seu impacto efetivo dependerá da capacidade das equipas educativas para assumirem a cooperação e a colaboração como princípios estruturantes da sua ação quotidiana.

Em síntese, a metodologia delineada integra os níveis micro (cooperação entre alunos) e meso (colaboração entre professores), potenciando uma continuidade pedagógica significativa. Torna-se, por isso, pertinente desenvolver investigação futura que explore a relação entre a intensidade da colaboração docente e os indicadores de sucesso na transição entre ciclos (Fullan, 2001), particularmente no que respeita à adaptação, motivação e autonomia das crianças ao longo do percurso escolar.

### CAPÍTULO III

#### **DA INFÂNCIA À ESCOLARIDADE:**

#### **COMPETÊNCIAS- CHAVE PARA UMA TRANSIÇÃO INCLUSIVA.**

Neste capítulo abordaremos a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico que constitui uma etapa crucial no percurso educativo das crianças. Nele abordaremos o enquadramento jurídico que regula esta passagem, destacando a obrigatoriedade da educação pré-escolar e os direitos das crianças a uma continuidade pedagógica. A articulação curricular surge como um conceito fundamental para garantir a coerência entre os dois níveis de ensino, exigindo práticas colaborativas entre educadores, professores e famílias. Apresentaremos também uma proposta de referencial de competências definido para o final da educação pré-escolar e que orienta o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, linguísticas e cognitivas essenciais para o ingresso no ensino básico.

### **3.1 Enquadramento jurídico**

"A articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo é essencial para garantir uma transição inclusiva e contínua das aprendizagens, respeitando o ritmo de cada criança (Direção-Geral da Educação, 2016)." A preocupação com a articulação tem a sua origem nos anos 70 com a publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância; Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é salientado no Artigo 8º, ponto 2 a importância da articulação entre ciclos: "A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico." (Lei n.º 46/86, 1986)

Em 1997 é publicada a Lei 5 de 10 de fevereiro que define no artigo 2º "A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida..." ("Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 fevereiro 1997"). No mesmo ano no Despacho nº 5220 são publicadas as OCEPE, onde é referido que "cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória. A relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar, facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe em colaboração com os pais e em articulação com os

colegas do 1.º ciclo. facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.” (Portugal, 1997)

Em 2007, a Direção Geral de Educação (DGE) produz o documento “Gestão do Currículo na Educação na Pré-escolar Contributos para operacionalização”, que integra princípios sobre a organização curricular e a articulação entre o pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta circular é referido que “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.” (p.6).

### **3.2 A Articulação curricular: conceito e implicações práticas**

Articulação curricular é “a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e/ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global” (Direção-Geral da Educação, s.d., p. A-1).

Costa (2010) considera que a articulação curricular deve ser entendida como “(...) trabalho, em que os docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo, enquanto gestores de currículos específicos, estabelecem pontes, discutem e se relacionam em equipa, contribuindo para a transição. “Neste sentido é de extrema importância que os docentes destes dois ciclos compreendam que a articulação não é feita por se encontrarem em espaços contíguos, mas sim que aprendendo em conjunto damos mais significado às aprendizagens. Importa também esclarecer que articular não é sinónimo de uniformizar, mas sim de compreender e reconhecer a especificidade de cada ciclo no sentido de oferecer uma educação de continuidade através de debate e planificação de propostas curriculares facilitadoras da transição.

No processo de transição os docentes devem ter em consideração que” (...) o percurso das crianças que transitam podem ser muito diversos.” (OCEPE, p. 100). Neste sentido é muito importante conjugar os ritmos e percursos individuais com a necessidade de objetivos bem definidos numa pedagogia diferenciada que seja de facto inclusiva.

### 3.3 Referencial de competências no final do Pré-escolar

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros na construção da sua identidade.” (OCEPE, 2016, p. 10)

Segundo Figueiredo (2003) existem três tipos de condições favoráveis a que a criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso que devem ser uma referência para a reflexão entre educadores e professores do 1º ciclo. Para este autor existem aquisições indispensáveis para a aquisição formal da leitura, da escrita e da matemática e as que se prendem com as questões relacionadas com o saber estar.

Ao nível da Formação Pessoal e Social é necessário que a criança seja capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo, saiba escutar e esperar pela sua vez para falar, compreenda e siga orientações e ordens e tome as suas próprias iniciativas; e) seja capaz de terminar tarefas. Ao nível das atitudes deverá revelar curiosidade, vontade de aprender e ter atitudes positivas face à escola.

Ao nível da Expressão e Comunicação a criança deve apresentar um bom domínio da compreensão e expressão oral, ter consciência das diferentes formas de escrita e da correspondência entre o código oral e escrito, demonstrar conhecimentos sólidos sobre aprendizagens básicas ao nível da matemática bem como das noções de espaço, tempo e quantidade.

A título de conclusão, pode afirmar-se que uma transição educativa devidamente estruturada constitui um fator determinante para a promoção do sucesso escolar, do

bem-estar integral da criança e da sua plena inclusão nos diferentes contextos de aprendizagem.

### **3.4 Transições com sentido: práticas integradas entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do**

#### **Ensino Básico**

*“Uma transição bem-sucedida deverá proporcionar em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para o sucesso da etapa seguinte.”* (Direção-Geral da Educação, 2021).

Neste sentido, as OCEPE apresentam algumas estratégias que poderão facilitar a transição das crianças para o primeiro ciclo. No seu capítulo III dedicado à Continuidade Educativa e transições encontram-se as seguintes estratégias:

- Articulação entre docentes: transição deve ser pensada em conjunto de forma a facilitar o processo.
- Propostas curriculares comuns: os Educadores e professores do 1º ciclo devem analisar os seus currículos para poderem verificar as diferenças, mas também as semelhanças. Esta análise permitirá a promoção da articulação curricular, mas também a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que promoverão uma maior igualdade de oportunidades de aprendizagens estimulantes que possam desenvolver o potencial máximo de cada criança e criar condições favoráveis para a iniciação no 1º ciclo do Ensino Básico.
- Comunicar os processos desenvolvidos e os progressos da criança nos anos anteriores vai permitir ao professor conhecer melhor a criança e dar continuidade às aprendizagens já realizadas.
- A forma como a informação vai ser comunicada deve ser debatida entre todos os docentes para a sua organização e apresentação constitua, de facto, uma mais valia enquanto facilitador da continuidade educativa.

- Trabalho entre docentes da educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico: é de extrema importância a planificação de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação de educadores, professores do 1º ciclo e respetivos grupos de crianças. Esta parceria deve ter carácter mais sistemático e institucional.

- Envolvimento das crianças: As crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagem precisam ser portadoras de expectativas positivas. Neste sentido é muito importante que o educador apresente esta nova etapa de forma positiva e deve com regularidade reforçar todas as aprendizagens já realizadas pela criança no jardim de infância.

- Conhecer a escola do 1º ciclo: O educador deve planejar com as crianças a visita, procurando saber o que querem ver e que curiosidades têm. Esta iniciativa deve ser complementada com atividades planeadas ao longo do ano em articulação com o docente do 1º ciclo.

- Estabelecimento: Deve incentivar o trabalho conjunto entre educadores e professores no sentido de facilitar a utilização partilhada de recursos comuns. As estratégias devem estar contempladas no Projeto Educativo e devem ser avaliadas para que se possa aperfeiçoar os seus efeitos no processo de transição.

- As famílias, enquanto principais responsáveis pela educação da criança, são um parceiro determinante para o processo de facilitação de transição para o 1º ciclo, pelo que a qualidade da parceria estabelecida durante o pré-escolar se deve pautar por partilha constante do processo e progresso da criança ao nível da aprendizagem. (OCEPE, 2016, pp. 101-103).

A título de conclusão – e utilizando as palavras de Formosinho e Araújo (2011, p. 89) – "a transição deve ser vista como um processo contínuo de construção de significados e pertença". Este processo não pode ser feito sem *ouvir a voz das crianças e as suas múltiplas linguagens*. (Soutinho 2011, p.6). É necessário encontrar estratégias integradas e integradoras para este período de forma a proporcionar as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte (...), em

colaboração com os pais, escola e em articulação com os colegas do 1º ciclo. (Sim Sim 2010, citado por Martins 2014, p.23).

Serra (2004, p. 76), afirma ainda que as situações de transição atuam através da criação de pontes de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior, nomeadamente a adaptação à mudança. São as diferentes vivências e transições pelas quais a criança passa que vão permitir a construção natural da sua identidade.

## **CAPÍTULO IV**

**PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS DE  
INCLUSÃO: ANÁLISE DE UM QUESTIONÁRIO A EDUCADORES E PROFESSORES DO  
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

O presente capítulo apresenta o estudo realizado e analisa os resultados decorrentes da aplicação de um questionário a uma amostra de conveniência de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, inserido no estudo intitulado “A Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo: competências essenciais e o papel das metodologias ativas na verdadeira inclusão das crianças” (Google Forms). O objetivo central deste estudo foi, por um lado, o identificar as práticas dos docentes e dos educadores para promoverem a articulação pedagógica e, por outro, o de avaliar o quanto a utilização de metodologias ativas poderia ou não se constituir como ferramenta de promoção da inclusão das crianças e de facilitação da transição das crianças entre as abordagens pedagógicas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Após uma breve caracterização da amostra, procede-se à descrição das respostas dos participantes (estatísticas descritivas), com especial atenção aos aspetos relacionados com a colaboração entre ciclos, a natureza e a frequência no uso das metodologias ativas aplicadas, bem como as perceções quanto ao seu impacto na promoção da inclusão e necessidades de formação dos docentes.

A caracterização da amostra constitui um elemento essencial para a interpretação dos resultados, pois permite contextualizar as respostas obtidas. Conforme salientam Ghiglione e Matalon (2001), “a análise de dados só adquire pleno significado quando se conhece quem são os sujeitos que responderam e em que contexto se inserem” (p. 56). Nesse sentido, a descrição detalhada dos participantes – incluindo a sua formação académica, anos de experiência profissional, funções desempenhadas e contexto institucional – fornece um enquadramento que sustenta a análise subsequente das práticas pedagógicas e metodologias utilizadas.

O estudo recorreu a um inquérito por questionário, concebido em função dos objetivos do estudo, tendo sido distribuído através da plataforma Google Forms, com um documento relativo ao consentimento informado, para assegurar a participação voluntária e garantir o anonimato e sigilo das respostas. A metodologia adotada incluiu a definição clara de objetivos, a seleção criteriosa dos participantes, a elaboração de perguntas abertas e fechadas, bem como o planeamento do tratamento e análise estatística e qualitativa das respostas. Esta abordagem permitiu obter informações detalhadas sobre: a articulação pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do

ensino básico, a frequência, A frequência e tipologia das metodologias ativas implementadas; e a percepção dos educadores e professores acerca do impacto dessas metodologias na inclusão e na transição das crianças entre ciclos.

Os resultados obtidos foram analisados à luz do enquadramento teórico do estudo, destacando-se padrões de colaboração entre os ciclos, a utilização de metodologias ativas e as percepções dos docentes sobre a eficácia destas práticas na promoção da inclusão. A análise permitiu identificar tendências, lacunas e oportunidades de melhoria na articulação pedagógica, fornecendo subsídios para propostas de intervenção futuras.

O capítulo encerra com uma reflexão e com propostas de intervenção que possam reforçar a articulação entre ciclos e a utilização de metodologias cooperativas como ferramentas de inclusão. Sugere-se, ainda, a continuação de investigações sobre metodologias cooperativas e ativas, avaliando de forma sistemática o seu impacto na transição escolar e no desenvolvimento de competências essenciais para a inclusão de todas as crianças.

#### 4.1. Caracterização da amostra



**Tabela 1**

Caracterização da amostra (N =71)

| <i>Características</i>          | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------|----------|----------|
| <b>Sexo</b>                     |          |          |
| Masculino                       | -        | -        |
| Feminino                        | 71       | 100.0    |
| <b>Estado civil</b>             |          |          |
| Solteiro                        | 11       | 15.5     |
| Casado ou união facto           | 50       | 70.4     |
| Separado ou divorciado ou viúvo | 10       | 14.1     |
| <b>Situação profissional</b>    |          |          |
| Contratado                      | 22       | 31.0     |
| Quadro                          | 49       | 69.0     |
| <b>Nível de ensino</b>          |          |          |
| Educação Pré-escolar            | 53       | 74.6     |
| 1º ciclo Ensino Básico          | 18       | 25.4     |
| <b>Habilitações</b>             |          |          |
| Bacharelato                     | 4        | 5.6      |
| Licenciatura                    | 43       | 60.6     |

A amostra do presente estudo é constituída por 71 participantes, sendo 100% do sexo feminino, o que demonstra a total ausência de participantes do sexo masculino. No que respeita ao estado civil, observa-se que a maioria das participantes é casada ou vive em união de facto (70,4%), seguindo-se solteiras (15,5%) e separadas, divorciadas ou viúvas (14,1%). Estes dados sugerem uma prevalência de participantes com relações conjugais estáveis, o que pode refletir um perfil de maturidade social e familiar. Relativamente à situação profissional, 69,0% das participantes exercem funções enquadradas na categoria de quadro, enquanto 31,0% se encontram na condição de contratadas, evidenciando uma predominância de vínculos profissionais mais estáveis. Quanto ao nível de ensino, destaca-se a forte representação de profissionais do nível de Educação Pré-escolar (74,6%), em contraste com o 1.º ciclo do Ensino Básico, que representa 25,4% da amostra. No que se refere às habilitações literárias, a maioria das participantes possui licenciatura (60,6%), seguindo-se bacharéis (5,6%), o que demonstra um nível académico elevado, coerente com as exigências do exercício profissional nas áreas da educação.



**Tabela 2**

Caracterização da formação da amostra (N =71)

| <i>Características</i>                            | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------------------|----------|----------|
| <b>Formação educação inclusiva?</b>               |          |          |
| Sim                                               | 33       | 46.5     |
| Não                                               | 38       | 53.5     |
| <b>Formação métodos activos?</b>                  |          |          |
| Sim                                               | 43       | 60.6     |
| Não                                               | 28       | 39.4     |
| <b>Data da última formação realizada?</b>         |          |          |
| 2015                                              | 1        | 1.4      |
| 2019                                              | 1        | 1.4      |
| 2022                                              | 3        | 4.2      |
| 2023                                              | 3        | 4.2      |
| 2024                                              | 6        | 8.5      |
| 2025                                              | 14       | 19.7     |
| Não responde                                      | 43       | 60.6     |
| <b>As aulas são</b>                               |          |          |
| No mesmo edifício                                 | 23       | 32.4     |
| Edifícios separados na mesma área                 | 23       | 32.4     |
| Áreas escolares diferentes                        | 25       | 35.2     |
| <b>Aulas conjuntas na formação inicial?</b>       |          |          |
| Sim                                               | 39       | 54.9     |
| Não                                               | 32       | 45.1     |
| <b>Estágios Pré-CEB formação inicial?</b>         |          |          |
| Sim                                               | 20       | 28.2     |
| Não                                               | 51       | 71.8     |
| <b>Estudou na FI da articulação entre ciclos?</b> |          |          |
| Sim                                               | 34       | 47.9     |
| Não                                               | 37       | 52.1     |

A análise da Tabela 2 permite observar que 46,5% das participantes referiram ter tido formação em educação inclusiva, enquanto 53,5% indicaram não possuir essa formação. Este dado sugere uma ligeira predominância de profissionais que não tiveram contacto formal com este domínio específico, o que pode refletir lacunas na formação inicial ou contínua no que concerne à inclusão educativa.

No que respeita à formação em métodos ativos de ensino, verifica-se uma maioria significativa (60,6%) de participantes que afirmam ter recebido esse tipo de formação, contrastando com 39,4% que não a tiveram. Este resultado indica uma tendência crescente para a adoção de práticas pedagógicas centradas no aluno, alinhadas com abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem. Relativamente à data da última formação realizada, nota-se uma dispersão temporal considerável. Destacam-se os anos de 2025 (19,7%), 2024 (8,5%) e 2023 (4,2%), o que evidencia um envolvimento formativo recente por parte de uma parte substancial da amostra. Contudo, 19,7% das participantes optaram por não responder, o que pode sugerir algum distanciamento ou ausência de registo formal de atualização profissional.

No que concerne à organização espacial das aulas, os dados revelam uma distribuição equilibrada entre as três categorias apresentadas: no mesmo edifício (32,4%), em edifícios separados na mesma área (32,4%) e em áreas escolares diferentes (35,2%). Este equilíbrio demonstra a diversidade de contextos educativos e estruturais em que as participantes exercem funções.

Quanto à formação inicial, 54,9% das participantes referem ter tido aulas conjuntas, enquanto 45,1% afirmam o contrário, denotando uma relativa paridade na estrutura curricular da formação inicial. No que respeita à realização de estágios em contextos Pré-CEB (Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), observa-se que 71,8% das participantes não realizaram estágios neste âmbito, enquanto 28,2% o fizeram, o que pode indicar uma limitação na componente prática multidisciplinar durante a formação inicial. Por fim, relativamente ao estudo da articulação entre ciclos durante a formação inicial, 52,1% afirmaram não ter abordado esta temática, enquanto 47,9% referiram o contrário. Tal resultado revela uma quase divisão equilibrada entre quem teve e não teve

contacto com a temática, sugerindo uma heterogeneidade nas ofertas formativas das instituições de ensino superior.

A leitura global dos dados indica uma amostra de profissionais com níveis moderados de atualização formativa e uma tendência crescente para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, persistem fragilidades na formação inicial, nomeadamente no que respeita à articulação entre ciclos e à componente prática em contextos diversificados. Estes resultados sublinham a necessidade de reforçar a formação contínua e a integração de abordagens inclusivas e colaborativas no percurso formativo dos docentes.

**Tabela 3**

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios padrão da Idade e tempo de serviço (N=71)

|                     | N  | Min | Max | M     | DP    |
|---------------------|----|-----|-----|-------|-------|
| 2) Idade            | 71 | 29  | 65  | 48.27 | 8.96  |
| 5) Tempo de serviço | 71 | 0   | 42  | 20.93 | 11.85 |

A Tabela 3 apresenta os valores mínimos, máximos, médias e desvios padrão referentes à idade e ao tempo de serviço das 71 participantes do estudo. As idades variaram entre 29 e 65 anos, com uma média de 48,27 anos e um desvio padrão de 8,96, o que indica que a maioria das participantes se encontra numa faixa etária adulta madura, possivelmente com um percurso profissional já consolidado. Relativamente ao tempo de serviço, observou-se uma amplitude entre 0 e 42 anos, correspondendo a uma média de 20,93 anos e a um desvio padrão de 11,85. Estes dados evidenciam uma amostra composta por profissionais com níveis de experiência bastante diversificados, desde docentes em início de carreira até profissionais com trajetórias longas no exercício da função. A variabilidade verificada no tempo de serviço sugere heterogeneidade significativa no percurso profissional, o que poderá influenciar de forma diferenciada as práticas educativas e as percepções analisadas ao longo do estudo.

## **4.2 Metodologia e análise de dados**

O presente estudo é exploratório e realizou-se com o objetivo de compreender as práticas colaborativas entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a forma como estas contribuem para a transição entre ciclos e a inclusão efetiva de todas as crianças (Brito, 2012; Coutinho, 2005). O investigador assumiu-se como principal instrumento de recolha de dados, refletindo a natureza interpretativa da investigação qualitativa.

A recolha de dados foi levada a cabo através de um questionário online, enviado por correio eletrónico a educadores e professores do pré-escolar e do 1.º Ciclo. O questionário foi estruturado em quatro secções principais:

- a) dados sociodemográficos e profissionais;
- b) práticas pedagógicas no contexto educativo;
- c) perceções sobre as práticas educativas;
- d) necessidades e modalidades formativas, permitindo uma análise abrangente das práticas colaborativas e da articulação entre ciclos (Creswell & Creswell, 2018; OCEPE, 2019; Formosinho, 2009; Moran, 2015).

A amostra foi constituída através da técnica de amostragem em bola de neve (Snowball Sampling), inicialmente dirigida a alguns docentes convidados a participar e a partilhar o questionário com colegas da mesma área profissional, de modo a expandir gradualmente a rede de participantes (Atkinson & Flint, 2001). A aplicação do questionário online revelou-se vantajosa pela rapidez de difusão, flexibilidade de resposta e capacidade de alcançar participantes em diferentes regiões, embora se reconheçam limitações relacionadas com o acesso à internet e a possível autorrestricção da amostra (Evans e Mathur, 2005).

Após a recolha dos questionários, os dados foram organizados e transportados para o Microsoft Excel, onde se elaboraram tabelas correspondentes às diferentes questões. As respostas foram codificadas e quantificadas através de contagem e cálculo de percentagens, permitindo uma análise descritiva detalhada dos resultados.

Os resultados serão apresentados em gráficos com as respetivas descrições interpretativas, evidenciando não apenas a frequência das respostas, mas também o seu significado em termos de avaliação das práticas colaborativas para se poder identificar padrões, destacar aspetos relevantes e fornecer uma base sólida para a interpretação e discussão subsequente dos dados.

### **4.3 Construção do instrumento**

O questionário utilizado neste estudo foi elaborado com base na revisão da literatura sobre práticas de articulação entre níveis de ensino (OCEPE, 2019, pp. 97–104) e sobre metodologias ativas como promotoras da inclusão (Formosinho, 2009; Moran, 2015). O instrumento encontra-se estruturado em quatro partes fundamentais: (a) dados sociodemográficos e profissionais; (b) práticas pedagógicas no contexto educativo; (c) perceções sobre as práticas educativas; e (d) necessidades e modalidades formativas. Esta organização visou possibilitar uma avaliação abrangente das práticas colaborativas entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a facilitar a transição entre ciclos e a promoção de uma inclusão efetiva de todas as crianças.

A segunda secção do questionário contém 11 questões destinadas à caracterização social e demográfica dos participantes, permitindo compreender o contexto dos docentes envolvidos. A secção seguinte (Secção 3) inclui três questões específicas para avaliar o tipo de conhecimentos adquiridos na formação inicial, sendo que a análise se centra especialmente na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando compreender as experiências, perspetivas e práticas observadas neste processo. Na Secção 4, foi introduzida uma escala de Likert para registar as respostas relativamente à avaliação das práticas pedagógicas dos educadores e professores do 1.º Ciclo. As respostas foram codificadas numa escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “Nunca” e 5 a “Sempre”, permitindo quantificar a frequência de determinadas práticas no contexto educativo.

A Secção 5 utilizou igualmente uma escala de Likert, desta vez com sete níveis, para avaliar o grau de concordância dos participantes relativamente às perceções sobre as práticas educativas. Nesta escala, 1 correspondia a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”, proporcionando uma avaliação detalhada das atitudes e opiniões dos docentes face às afirmações apresentadas.

Por fim, a Secção 6 procurou recolher a opinião dos docentes acerca das modalidades de formação mais adequadas às suas necessidades e disponibilidade. O objetivo desta secção foi adaptar futuras ações formativas ao contexto real dos profissionais da educação, promovendo uma participação mais ativa e eficaz no desenvolvimento profissional contínuo, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Para tal, optou-se por uma pergunta de escolha múltipla, permitindo aos participantes selecionar uma ou mais opções.

#### **4.4. Procedimento de recolha e tratamento dos dados**

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, disponibilizado em formato digital e enviado por correio eletrónico a educadores e professores do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O processo decorreu entre maio e julho de 2025, permitindo aos participantes responder de forma assíncrona, conforme a sua disponibilidade. A escolha do questionário justifica-se pela sua eficácia na obtenção de informação tanto quantitativa como qualitativa, de forma sistemática, rápida e económica (Creswell & Creswell, 2018).

A amostra foi constituída com recurso à técnica de amostragem em bola de neve (Snowball Sampling), facilitando o acesso à população-alvo. Inicialmente, o questionário foi enviado a alguns docentes, que foram convidados a participar e posteriormente a partilhar o instrumento com colegas da mesma área profissional. Este procedimento permitiu expandir gradualmente a rede de participantes, em conformidade com os princípios metodológicos desta técnica (Atkinson & Flint, 2001).

A aplicação do questionário online apresentou diversas vantagens, incluindo a rápida difusão, a flexibilidade na resposta e a possibilidade de alcançar participantes em diferentes regiões. Contudo, reconhecem-se também limitações, como a dependência do acesso à internet e a potencial autorrestricção da amostra, dado que os respondentes foram selecionados com base em redes de contacto preexistentes (Evans e Mathur, 2005). Apesar dessas limitações, a estratégia adotada revelou-se adequada para atingir os objetivos do estudo, possibilitando a recolha de perceções e práticas profissionais em contexto real.

Após o preenchimento e recolha dos inquéritos, os dados foram organizados e transportados para o Microsoft Excel, onde foram elaboradas tabelas correspondentes às diversas questões do questionário. Procedeu-se, então, à contagem das respostas e ao cálculo das percentagens relativas aos inquiridos, permitindo uma análise descritiva dos resultados obtidos.

#### **4.5. Tratamento e análise dos resultados**

Os resultados obtidos serão apresentados por meio de tabelas e descrições interpretativas, permitindo não apenas a quantificação das respostas, mas também a compreensão do seu significado no contexto da avaliação das práticas colaborativas entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta análise visa investigar de que forma tais práticas contribuem para a facilitação da transição entre ciclos e para a promoção de uma inclusão efetiva de todas as crianças, conforme os princípios de articulação pedagógica e educação inclusiva (Formosinho, 2009; Moran, 2015; OCEPE, 2019). A organização dos dados tem como finalidade identificar padrões, destacar aspectos relevantes e fornecer uma base sólida para a interpretação e discussão subsequente dos resultados, permitindo uma análise sistemática e rigorosa. Todo o processo será conduzido com atenção rigorosa à proteção do anonimato e da confidencialidade dos participantes, assegurando a observância dos princípios éticos que regem a investigação em contexto educativo (Creswell & Creswell, 2018).

Pela leitura da Tabela 4, as respostas que evidenciam práticas frequentes de planeamento e articulação entres ciclos são as que apresentam valores de média superiores a 3. Nesse sentido o valor mais alto da média, obtido no item 15 (com média de 3.83, DP= 1.36), evidencia a frequência da boa prática de “o Plano Anual de Atividades do agrupamento integrar propostas comuns para articular práticas educativas do pré-escolar e do 1º ciclo ensino básico”, O valor mais elevado da média foi obtido no item 15 (M = 3.83, DP = 1.36), o que indica que é prática relativamente comum que o Plano Anual de Atividades do agrupamento integre propostas comuns para articular práticas educativas entre os dois ciclos, evidenciando um esforço organizacional no sentido de promover coerência pedagógica.

O item 19 (M = 3.65, DP = 1.15) também apresenta um valor de média elevado, demonstrando uma articulação regular das práticas educativas com colegas de outro ciclo, o que reforça a importância do trabalho colaborativo e da continuidade curricular. De forma semelhante, o item 21 (M = 3.61, DP = 1.01) revela um nível considerável de conhecimento dos documentos orientadores sobre a transição e articulação entre ciclos, bem como a sua aplicação na prática educativa, o que sugere uma apropriação teórica e normativa das orientações pedagógicas

**Tabela 4**

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios padrão das respostas às questões sobre práticas de articulação entre ciclos ( $N = 71$ )

|                                                                                                                                                                                  | Min | Max | M    | DP   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|------|
| 15) O Plano Anual de Actividades do agrupamento integra propostas comuns para articular práticas educativas dos 2 ciclos?                                                        | 1   | 5   | 3.83 | 1.36 |
| 16) Realização de reuniões entre Educadores e Professores 1º CEB p/ discutir finalidades e práticas educativas p/ cada ciclo de ensino.                                          | 1   | 5   | 3.07 | 1.39 |
| 17) Realização de reuniões entre educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para analisar e debater propostas curriculares para cada um dos ciclos.                   | 1   | 5   | 2.85 | 1.41 |
| 18) Realização de reuniões, no início dos períodos letivos, entre educadores e professores do 1º CEB para delinear estratégias para facilitar transição dos alunos entre ciclos. | 1   | 5   | 3.34 | 1.38 |
| 19) Articulação das práticas educativas com os colegas do outro ciclo.                                                                                                           | 1   | 5   | 3.65 | 1.15 |
| 20) Articulação das práticas educativas com os colegas de outro ciclo.                                                                                                           | 1   | 5   | 2.82 | 1.15 |
| 21) Conhecimento dos documentos orientadores sobre a transição/articulação entre ciclos e seu uso na prática educativa.                                                          | 1   | 5   | 3.61 | 1.01 |

*Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.*

O item 18 ( $M = 3.34$ ,  $DP = 1.38$ ) indica que, embora as reuniões no início dos períodos letivos para planear estratégias de transição sejam realizadas, estas não ocorrem de forma totalmente sistemática entre todos os profissionais. Já os itens 16 ( $M = 3.07$ ,  $DP = 1.39$ ) e 17 ( $M = 2.85$ ,  $DP = 1.41$ ) apontam para uma menor frequência na realização de reuniões conjuntas entre educadores e professores para discutir práticas ou debater propostas curriculares, o que pode traduzir dificuldades na concretização de momentos colaborativos regulares. Por fim, o item 20 ( $M = 2.82$ ,  $DP = 1.15$ ) apresenta o valor médio mais baixo, sugerindo que a articulação das práticas educativas com colegas de outro ciclo ainda é uma dimensão que carece de maior desenvolvimento e sistematização.

Em síntese, a análise dos resultados da Tabela 4 evidencia uma tendência positiva para a existência de práticas colaborativas e de articulação entre ciclos, ainda que com níveis de frequência diferenciados. As dimensões mais consolidadas dizem respeito à planificação conjunta e ao conhecimento dos documentos orientadores, enquanto as

reuniões de trabalho interciclos e a articulação direta entre docentes surgem como aspetos que necessitam de maior investimento e estruturação no contexto educativo.

*Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.*



**Tabela 5**

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios padrão das respostas às questões sobre necessidades de formação ( $N = 71$ )

|                                                                                                                                                     | Min | Max | M    | DP   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|------|
| 22) Em minha opinião, as metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula.                                                 | 4   | 7   | 6.14 | 1.06 |
| 23) Em minha opinião, o envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças.                                    | 4   | 7   | 6.48 | .77  |
| 24) Em minha opinião, reúno com regularidade com os colegas para trocarmos informações e estabelecer objetivos de acordo com o perfil das crianças. | 2   | 7   | 5.21 | 1.47 |
| 25) Em minha opinião, sinto necessidade de formação em metodologias de organização de aprendizagens.                                                | 1   | 7   | 5.11 | 1.39 |

Pela leitura da Tabela 5, verificam-se valores de médias genericamente superiores a 4 nas respostas às 4 questões de avaliação de práticas de cooperação e de uso de metodologias ativas. A média mais alta regista-se no item 23 (Em minha opinião, o envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças) com uma média de 6.48 (DP=.77) e a média mais baixa (ainda assim denotando concordância no sentido da ex de formação em metodologias de organização de aprendizagens) com uma média de 5.11 (DP=1.39).

**Tabela 6**

Comparação dos valores das médias e desvios padrão em função da situação contratual na profissão, com teste t de student (N=71)

|                                                                        | Situação Profissional | N  | M    | DP   | t      | p     |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|------|------|--------|-------|
| 19) Articulação das práticas educativas com os colegas do outro ciclo. | Contratado            | 22 | 3.27 | 1.20 | -1.879 | .032* |
|                                                                        | Quadro                | 49 | 3.82 | 1.09 |        |       |

\* p < .05

Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.

Pelos resultados da Tabela 6, verifica-se que os 49 professores do quadro inquiridos manifestam maior concordância (M=3.82, DP=1.09) com a realização de práticas de articulação do seu trabalho com os outros colegas de ciclo, por comparação com os 22 professores contratados (M=3.27, DP=1.20), com um  $t=-1.879$  ( $p<.05$ ), o que significa que seria desejável que os professores do quadro dos agrupamentos de escola tomassem mais a iniciativa de partilhar o conhecimento acumulado pelas suas práticas de articulação educativa com os seus colegas contratados e que o fizessem mais vezes entre si, já que em ambos os casos os valores das médias são relativamente moderados (<4.00, o qual expressa uma opinião neutra numa escala de Likert de 7 pontos).

**Tabela 7**

Comparação dos valores das médias e desvios padrão em função do ciclo de ensino, com teste t de student (N=71)

|                                                                                                                                                                                  | Ciclo  | N  | M    | DP   | t      | p      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|------|------|--------|--------|
| 15) O Plano Anual de Actividades do agrupamento integra propostas comuns para articular práticas educativas dos 2 ciclos?                                                        | EPE    | 53 | 3.57 | 1.45 | -2.964 | .002** |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 4.61 | .61  |        |        |
| 16) Realização de reuniões entre Educadores e Professores 1º CEB p/ discutir finalidades e práticas educativas p/ cada ciclo de ensino.                                          | EPE    | 53 | 2.85 | 1.41 | -2.384 | .010** |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 3.72 | 1.13 |        |        |
| 17) Realização de reuniões entre educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para analisar e debater propostas curriculares para cada um dos ciclos.                   | EPE    | 53 | 2.57 | 1.38 | -3.022 | .002** |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 3.67 | 1.19 |        |        |
| 18) Realização de reuniões, no início dos períodos letivos, entre educadores e professores do 1º CEB para delinear estratégias para facilitar transição dos alunos entre ciclos. | EPE    | 53 | 3.09 | 1.42 | -2.656 | .005** |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 4.06 | 1.00 |        |        |
| 19) Articulação das práticas educativas com os colegas do outro ciclo.                                                                                                           | EPE    | 53 | 3.55 | 1.10 | -1.275 | n.s.   |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 3.94 | 1.26 |        |        |
| 20) Articulação das práticas educativas com os colegas de outro ciclo.                                                                                                           | EPE    | 53 | 2.74 | 1.16 | -1.019 | n.s.   |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 3.06 | 1.11 |        |        |
| 21) Conhecimento dos documentos orientadores sobre a transição/articulação entre ciclos e seu uso na prática educativa.                                                          | EPE    | 53 | 3.49 | 1.03 | -1.674 | .049*  |
|                                                                                                                                                                                  | 1º CEB | 18 | 3.94 | .87  |        |        |

\* p < .05, \*\* p < .01, n.s. = Não significativo

Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.

Pelos resultados apresentados na Tabela 7, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos educadores da Educação Pré-Escolar (EPE) e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente às várias questões de avaliação das práticas de articulação entre ciclos. Verifica-se que os educadores da EPE revelam menor concordância quanto à integração de propostas comuns no Plano Anual de Atividades (M = 3.57, DP = 1.14) em comparação com as docentes do 1.º CEB (M = 4.61, DP = .61), com um valor de  $t = -2.964$ ;  $p < .002$ , o que indica uma diferença significativa. De modo semelhante, as educadoras da EPE manifestam menor frequência de realização de reuniões conjuntas com professores do 1.º CEB para discutir finalidades e práticas educativas (M=2.85, DP = 1.41), em comparação com as

docentes do 1.º CEB ( $M = 3.72$ ,  $DP = 1.13$ ), diferença igualmente significativa ( $t = -2.384$ ;  $p < .010$ ), o que significa que poderiam gerar-se ganhos se os professores do 1º CEB partilhassem as suas práticas de reuniões com os educadores. No que respeita às reuniões para analisar e debater propostas curriculares (item 17), os professores do 1º CEB ( $M = 3.67$ ,  $DP = 1.19$ ) também demonstram níveis superiores de concordância em relação às Educadores ( $M = 2.75$ ,  $DP = 1.38$ ), registrando-se novamente uma diferença estatisticamente significativa ( $t = -3.022$ ;  $p < .002$ ). Por outro lado, as reuniões realizadas no início dos períodos letivos para delinear estratégias de transição dos alunos (item 18) apresentam igualmente diferenças relevantes ( $t = -2.656$ ;  $p < .05$ ), com médias mais elevadas no grupo da 1º CEB ( $M = 4.06$ ,  $DP = 1.00$ ) face ao Educadores ( $M = 3.09$ ,  $DP = 1.42$ ), o que sugere que os educadores expressam um desejo de maior valorização de reuniões com os docentes do 1º CEB no início dos períodos letivos.

Por fim, no que se refere ao conhecimento dos documentos orientadores sobre a transição e articulação entre ciclo (questão 21), novamente, parecem ser os professores do 1º CEB aqueles que reportam melhor conhecimento ( $M=3.94$ ,  $DP=.87$ ) por comparação com os educadores ( $M=3.49$ ,  $DP=1.03$ ), sendo a diferença significativa ( $t= - 1.674$ ,  $p<.049$ ).

Já nas restantes respostas às questões 19 e 20, que dizem respeito à expressão de opinião sobre o valor da articulação das práticas educativas com colegas de outro ciclo e ao conhecimento dos documentos orientadores sobre articulação entre ciclos, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, o que sugere perceções semelhantes nestes domínios, embora em ambos os casos se expresse a ideia que são insuficientes (os valores das médias estão muito abaixo do ponto de neutralidade, expressando discordância).

Em síntese, os resultados evidenciam que as educadoras da Educação Pré-Escolar revelam uma menor participação e um menor envolvimento nas práticas de articulação entre ciclos, sobretudo no que concerne ao planeamento e à realização de reuniões conjuntas. Este padrão pode estar relacionado com a natureza mais colaborativa e partilhada do trabalho desenvolvido no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo desejável que estas boas práticas sejam mais valorizadas e sobretudo que sejam alargadas aos dois ciclos, incentivando uma maior participação dos educadores, de modo a promover uma articulação mais efetiva e contínua entre os dois níveis de ensino.

**Tabela 8**

Comparação dos valores das médias e desvios padrão em função do ciclo de ensino, com teste t de student (N=71)

|                                                                                                                                                     | ciclo  | N  | M    | DP   | t      | p     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|------|------|--------|-------|
| 22) Em minha opinião, as metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula.                                                 | EPE    | 53 | 6.09 | 1.13 | -.632  | n.s.  |
|                                                                                                                                                     | 1ª CEB | 18 | 6.28 | .83  |        |       |
| 23) Em minha opinião, o envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças.                                    | EPE    | 53 | 6.42 | .82  | -1.198 | n.s.  |
|                                                                                                                                                     | 1ª CEB | 18 | 6.67 | .59  |        |       |
| 24) Em minha opinião, reúno com regularidade com os colegas para trocarmos informações e estabelecer objetivos de acordo com o perfil das crianças. | EPE    | 53 | 5.00 | 1.52 | -2.126 | .019* |
|                                                                                                                                                     | 1ª CEB | 18 | 5.83 | 1.15 |        |       |
| 25) Em minha opinião, sinto necessidade de formação em metodologias de organização de aprendizagens.                                                | EPE    | 53 | 5.15 | 1.36 | .396   | n.s.  |
|                                                                                                                                                     | 1ª CEB | 18 | 5.00 | 1.50 |        |       |

\* p < .05, n.s. = Não significativo

Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.

A análise da Tabela 8 permite comparar as percepções dos profissionais da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente a diversas práticas relativas ao uso de metodologias ativas de ensino, de trabalho colaborativo entre técnicos, docentes e educadores, de necessidades de formação e de avaliação da regularidade das reuniões entre profissionais. De um modo geral, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em três dos quatro itens analisados, o que sugere alguma homogeneidade nas percepções dos educadores e professores sobre importância das metodologias ativas e da colaboração interdisciplinar. No entanto, na questão 24, relativo à expressão da opinião sobre a regularidade das reuniões com os colegas para definir objetivos de trabalho e partilha de experiências, os professores do 1º ciclo do ensino básico expressam maior satisfação (M=5.83, DP=1.15) por comparação com as educadoras da EPE (M=5.00, DP=1.52), sendo a diferença significativa ( $t=-2.126$ ,  $p<.05$ ), o que significa que os Educadores expressam uma necessidade maior de articulação de objetivos e de partilha de conhecimentos sobre boas práticas.

A respeito das respostas dadas ao item 23, referente à percepção de que o envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo das crianças, as médias apresentadas foram também elevadas e próximas (EPE: M = 6.42; DP = .82 / 1.º

CEB:  $M = 6.67$ ;  $DP = .59$ ), não se registando diferenças estatisticamente significativas ( $t = -1.198$ ;  $p = n.s.$ ). Estes resultados sugerem que ambas as classes docentes valorizam a colaboração entre profissionais no contexto educativo. Este resultado evidencia uma prática colaborativa ligeiramente mais consolidada no contexto do 1.º ciclo, possivelmente associada à necessidade de coordenação entre docentes que partilham responsabilidades curriculares. Por fim, o item 25, que avalia a necessidade de formação em metodologias de organização da aprendizagem, não revela diferenças significativas ( $t = 0.396$ ;  $p = n.s.$ ), com médias bastante próximas (EPE:  $M = 5.15$ ;  $DP = 1.36$  / 1.º CEB:  $M = 5.00$ ;  $DP = 1.50$ ), embora estes valores sugiram que, independentemente do ciclo de ensino, as participantes reconhecem a importância da formação contínua nesta área.

Em síntese, os resultados da Tabela 8 revelam uma perceção globalmente homogénea entre os dois grupos de docentes, com diferenças pontuais apenas no domínio do trabalho colaborativo regular entre colegas, traduzido na regularidade das reuniões para troca de informações e para alinhamento de objetivos, com os professores do 1ª CEB a valorizarem mais esta prática. Ambos os grupos valorizam fortemente as metodologias ativas, a colaboração interdisciplinar com os diferentes técnicos e a necessidade de realizar formação contínua, reforçando a ideia de uma cultura educativa partilhada e orientada para a melhoria das práticas pedagógicas.

**Tabela 9**

Comparação dos valores das médias e desvios padrão em função da frequência de formação sobre métodos activos de organização da aprendizagem, com teste t de student ( $N=71$ )

|                                                                                                                                                     | Formação<br>métodos<br>activos | N  | M    | DP   | t     | p      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----|------|------|-------|--------|
| 22) Em minha opinião, as metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula.                                                 | Sim                            | 43 | 6.49 | .86  | 3.727 | .001*  |
|                                                                                                                                                     | Não                            | 28 | 5.61 | 1.13 |       |        |
| 23) Em minha opinião, o envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças.                                    | Sim                            | 43 | 6.74 | .58  | 3.944 | .001*  |
|                                                                                                                                                     | Não                            | 28 | 6.07 | .86  |       |        |
| 24) Em minha opinião, reúno com regularidade com os colegas para trocarmos informações e estabelecer objetivos de acordo com o perfil das crianças. | Sim                            | 43 | 5.47 | 1.47 | 1.830 | .036** |
|                                                                                                                                                     | Não                            | 28 | 4.82 | 1.42 |       |        |
| 25) Em minha opinião, sinto necessidade de formação em metodologias de organização de aprendizagens.                                                | Sim                            | 43 | 5.07 | 1.35 | .882  | n.s.   |
|                                                                                                                                                     | Não                            | 28 | 5.18 | 1.47 |       |        |

\*\*  $p < .05$ , \*  $p < .01$ ; n.s. = Não significativo

*Fonte: dados do questionário aplicado no âmbito do estudo.*

Pela leitura da Tabela 9, observa-se que, de um modo geral, as realizações prévias de ações de formação sobre metodologias de aprendizagem ativas têm efeitos na percepção das educadoras e dos professores no valor destas metodologias para o favorecimento da participação dos alunos (item 22), para o envolvimento dos técnicos (item 23) e para a percepção da importância das reuniões de colaboração (item 24). Se não vejamos:

Por exemplo, no item 22, referente à opinião sobre o quanto as metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula, as médias das respostas são elevadas, embora sejam mais elevadas entre aqueles que realizaram formação ( $M=6.49$ ,  $DP=.86$ ) por comparação com os que não tiveram formação ( $M=5.61$ ,  $DP=1.13$ ), sendo a diferença significativa ( $t=3.727$ ,  $p<.001$ ), sugerindo que a posse formação sobre estas metodologias permite reconhecer o potencial positivo do seu uso. Também no item 23, relativo à percepção de que o envolvimento de diferentes técnicos enriquecer o percurso educativo de todas as crianças, as diferenças nas médias são significativas ( $t=3.944$ ,  $p<.001$ ), com médias mais altas naqueles que frequentaram já formação, ou seja, a formação ajuda a perceber a importância do envolvimento dos técnicos no enriquecimento do percurso educativo de todas as crianças, pelo que possui um valor instrumental importante para a inclusão.

No item 24, referente à realização de reuniões regulares entre colegas para troca de informações e definição de objetivos comuns, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ( $t = 1.830$ ;  $p = .036<.05$ ), o que significa que a realização de formação sobre metodologias ativas contribui para uma percepção mais forte do valor das práticas de partilha de conhecimento em reuniões regulares ( $M=5.47$ ,  $DP=1.47$ ).

Por fim, no item 25, que avalia a necessidade de formação em metodologias de organização das aprendizagens, não se observam diferenças significativas ( $t = 0.882$ ;  $p = n.s.$ ), sendo as médias muito semelhantes entre quem frequentou formação e quem não frequentou.

#### **4.6. Discussão dos resultados**

Em primeiro lugar, a afirmação “As metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula” obteve concordância muito elevada (52,1% no nível 7 e 21,1% no nível 6), evidenciando a perceção de que estas abordagens potenciam o envolvimento e a autonomia dos alunos. Esta tendência confirma a literatura que associa as metodologias ativas à promoção de aprendizagens mais significativas e participativas (Moran, 2018, p. 34).

De igual modo, o item “O envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças” reforçou a valorização do trabalho interdisciplinar, com 45% a escolher o nível máximo da escala. Esta perceção vai ao encontro de Bronfenbrenner (1996, p. 87), que defende a importância das redes de apoio e do trabalho em ecossistemas educativos para o desenvolvimento integral da criança.

Relativamente à colaboração entre docentes, a afirmação “Reúno com regularidade com os colegas para trocarmos informações e estabelecer objetivos de acordo com o perfil das crianças” apresentou uma distribuição mais equilibrada, embora ainda inclinada para a concordância (28,2% no nível 6 e 21,1% no nível 7). Este resultado sugere que, embora a prática colaborativa exista, ainda não é plenamente consolidada. Tal confirma a análise de Hargreaves (1998, p. 112), que reconhece a colaboração como essencial, mas frequentemente condicionada por fatores organizacionais e culturais nas escolas.

Outro ponto central é a perceção da necessidade de formação em metodologias de organização das aprendizagens, destacada por 31% no nível 5 e 23,9% no nível 6. Esta tendência demonstra a consciência dos profissionais de que a sua prática carece de atualização constante, conforme sublinha Imbernón (2010, p. 47), ao considerar a formação contínua como um imperativo para responder às exigências de contextos educativos em mudança.

No que se refere às áreas prioritárias de formação, observa-se uma procura significativa por Pedagogias ativas diferenciadas (57,7%), mas também pela transição entre ciclos (46,5%), que surge como uma dimensão central. A valorização da articulação entre ciclos revela a preocupação em garantir continuidade e coerência nas aprendizagens, evitando ruturas entre etapas educativas. Como referem Alves e Canário (2004, p. 59), a transição entre ciclos constitui um momento crítico, exigindo práticas articuladas e colaborativas para assegurar a adaptação das crianças e a progressividade do currículo. Nóvoa (2009, p. 41) acrescenta que este processo de articulação curricular é fundamental para uma escola inclusiva, capaz de integrar diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem.

Por fim, relativamente às modalidades formativas, observa-se uma clara preferência por oficinas práticas (63,4%) e workshops (50,7%), em detrimento de palestras tradicionais (25,4%). Esta escolha revela que os profissionais privilegiam experiências formativas ativas e aplicadas, que permitam a experimentação de metodologias em contextos práticos. Como afirma Day (2001, p. 52), a aprendizagem profissional é mais eficaz quando combina teoria e prática, permitindo a construção de saberes significativos e transferíveis para a sala de aula.

No seu conjunto, os resultados confirmam a relevância da formação contínua, colaborativa e prática, destacando-se a necessidade de investir em metodologias inovadoras, na articulação entre ciclos e em processos de trabalho cooperativo que respondam aos desafios atuais da educação e promovam a participação ativa das crianças para uma verdadeira educação inclusiva para todas as crianças como está previsto nos normativos legislativos.

#### **4.7. Conclusão**

O presente estudo permitiu compreender as perceções e práticas de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à transição das crianças do pré-escolar para o ensino básico, com particular enfoque na articulação entre ciclos e na inclusão educativa. Os resultados evidenciam uma valorização das metodologias ativas e da colaboração entre profissionais, bem como uma perceção clara

da necessidade de formação contínua em áreas relacionadas com pedagogias inovadoras, organização das aprendizagens e articulação curricular.

A análise confirma a importância de reforçar práticas colaborativas que promovam a continuidade do percurso educativo e a inclusão de todas as crianças, em linha com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1996, p. 87), que sublinha o papel das interações entre contextos no desenvolvimento humano, e com as reflexões de Nóvoa (2009, p. 41), que destacam a articulação como elemento-chave para uma escola inclusiva.

Contudo, os dados também revelam desafios, nomeadamente a irregularidade na realização de reuniões colaborativas e a heterogeneidade das práticas no acompanhamento da transição entre ciclos. Tal constatação reforça a necessidade de investir em dispositivos institucionais que garantam tempo, recursos e condições para a cooperação interdisciplinar (Hargreaves, 1998, p. 112; Day, 2001, p. 52). Os dados obtidos permitem verificar que educadores e professores necessitam de formação na área das práticas cooperativas e de acordo com Cerdeira, “a aprendizagem não se faz por decreto nem sequer por via da expressão das boas intenções. A cooperação pressupõe uma longa aprendizagem de grupo. (Cerdeira, 2002, p. 312).

Recomenda-se que investigações futuras explorem:

1. O impacto concreto de programas estruturados de articulação entre ciclos no desempenho académico e sócio emocional das crianças.
2. As perspetivas das próprias famílias e das crianças sobre a transição, complementando as vozes dos profissionais.
3. Estudos comparativos entre contextos educativos nacionais e internacionais, de forma a identificar boas práticas de transição que possam ser adaptadas ao sistema educativo português.

Ao nível da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do 1.º CEB, sugerem-se:

- Oficinas pedagógicas integradas na formação inicial, permitindo que futuros profissionais adquiram desde cedo competências práticas em metodologias ativas, trabalho cooperativo e inclusão.
- Oficinas práticas de formação contínua, que favoreçam a experimentação e adaptação de metodologias às necessidades reais das crianças (Moran, 2018, p. 34).
- Formação em articulação curricular e transição entre ciclos, promovendo coerência pedagógica (Alves & Canário, 2004, p. 59).
- Programas colaborativos de desenvolvimento profissional, incentivando o trabalho em equipa, a coavaliação e a partilha de práticas inclusivas (Imbernón, 2010, p. 47).
- Formação especializada em educação inclusiva, com foco no domínio cognitivo e motor, de forma a apoiar a plena integração escolar (Correia, 2017, p. 132).

Em síntese, este estudo confirma que a transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo é um momento crítico, exigindo práticas pedagógicas articuladas, colaboração profissional consistente e investimento em formação inicial e contínua. Apenas através de uma escola que promova inovação pedagógica, articulação curricular e inclusão efetiva será possível garantir percursos educativos com continuidade, equidade e significativas para todas as crianças. As exigências da educação contemporânea remetem para a necessidade de responder à diversidade crescente dos contextos escolares e à exigência de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, as práticas de colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo assumem um papel central na construção de ambientes educativos mais coerentes, equitativos e integradores. A adoção de práticas cooperativas baseadas na interdependência positiva constitui uma estratégia pedagógica e organizacional que reforça a articulação entre níveis de ensino, favorecendo a continuidade educativa e o desenvolvimento profissional dos docentes (Ainscow, 2005; Cerdeira, 2023).

Nestas circunstâncias o primeiro passo é que o educador/professor esteja munido de ferramentas que lhe permitam incentivar e desenvolver o uso de práticas cooperativas. É também necessário que tenha um bom conhecimento do grupo de alunos, dos recursos disponíveis, dos professores disponíveis para integrar esta metodologia.

Para Cerdeira” (..)a formação dos professores é um instrumento de mudança muito importante, porque é a partir da formação que os professores adquirem novas competências de organização das suas práticas educativas, (...) e (...) dispõem de oportunidades para troca de experiências, para partilha de recursos, para a cooperação na sua própria aprendizagem e para a consolidação de competências já adquiridas que possam ganhar mais firmeza e segurança na perceção do seu valor.” (Cerdeira, 2023, p.22). Só com professores dotados de novas competências se pode contribuir verdadeiramente para uma sociedade mais inclusiva e consequentemente para atingir as metas propostas nos documentos que regulam a educação inclusiva em Portugal.

Neste quadro, as práticas cooperativas entre docentes não se reduzem à partilha de recursos ou à coordenação pontual de atividades, mas implicam uma colaboração intencional e sistemática, com base em objetivos partilhados, planeamento conjunto, reflexão crítica e avaliação colaborativa (Rodrigues, 2017). Assim, a interdependência positiva emerge como fundamento de uma cultura profissional participativa, em que cada professor contribui para o desenvolvimento. A interdependência positiva, conceito amplamente explorado no âmbito da aprendizagem cooperativa por Johnson e Johnson (1999), refere-se à perceção de que o sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo. Transposto para o contexto docente, este princípio implica que professores e educadores dependem mutuamente para alcançar objetivos comuns, como a inclusão, o sucesso e o bem-estar dos alunos (Cerdeira, 2023)

A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é um momento decisivo no percurso educativo das crianças. Essa transição, quando acompanhada por práticas colaborativas entre educadores e professores, facilita a continuidade pedagógica e o ajustamento emocional dos alunos (Jesus, 2021). A cooperação docente permite a articulação curricular e pedagógica, garantindo coerência entre metodologias, conteúdos e estratégias avaliativas, o que promove a progressividade das aprendizagens e reduz ruturas entre ciclos (Cerdeira, 2023) e o planeamento integrado e diferenciado, em que os docentes combinam experiências de ensino e abordagens pedagógicas adaptadas à heterogeneidade das turmas.

A adoção de práticas cooperativas de interdependência positiva entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo constitui um fator determinante para o fortalecimento

da inclusão e da qualidade educativa. Mais do que uma estratégia de trabalho, trata-se de uma filosofia profissional que valoriza a corresponsabilidade, a partilha e o crescimento conjunto. Conforme defende Cerdeira (2023), a escola inclusiva só se concretiza plenamente quando os professores trabalham com os outros e não para os outros, reconhecendo que a diversidade docente é também uma fonte de aprendizagem e inovação. A construção de culturas de colaboração é, assim, uma condição essencial para o desenvolvimento de comunidades educativas mais justas, reflexivas e comprometidas com o sucesso de todos e será decisivo para o sucesso efetivo nas transições.

## **Capítulo V**

### **OFICINAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Neste capítulo apresenta-se uma introdução sucinta que contextualiza e fundamenta o surgimento da presente proposta. Seguidamente, procede-se à caracterização das oficinas pedagógicas numa perspetiva teórica, sustentada em contributos e referências bibliográficas relevantes. Por fim, descreve-se a estrutura de duas planificações de oficinas pedagógicas, designadas “Laboratório colaborativo de recursos educativos: uma proposta para a formação de professores e educadores” e “Sofia e a ponte mágica para o 1.º ciclo”, as quais ilustram a aplicação prática dos princípios teóricos anteriormente discutidos.

### **5.1. Introdução**

Esta proposta surge na sequência dos dados recolhidos no estudo e onde foi perceptível ver que os docentes do Pré-escolar e 1ª CEB sentem necessidade de formação em várias áreas e optaram maioritariamente pela formação ativa, experiencial e colaborativa. Os dados obtidos corroboram a literatura existente, a qual defende que as ações formativas devem privilegiar a interação, a partilha de experiências e a experimentação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo. Tais abordagens revelam-se essenciais para a transformação das práticas educativas, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas, inclusivas e colaborativas (Day, 2001; Imbernón, 2010; Moran, 2018; Nóvoa, 1995).

A literatura mais recente salienta que a implementação das oficinas pedagógicas transcende a mera execução de atividades práticas, implicando uma compreensão aprofundada dos fundamentos pedagógicos, bem como um planeamento sistematizado e uma avaliação contínua dos processos formativos (Gatti, 2012, p. 103). Nesta perspetiva, as oficinas pedagógicas configuram-se como um elo integrador entre a investigação e a prática educativa, possibilitando uma reflexão crítica sobre a construção de ambientes de aprendizagem inovadores e eficazes, que valorizam simultaneamente a participação ativa dos educandos e o papel mediador do professor.

## **5.2. Breve caracterização das oficinas pedagógicas**

As oficinas pedagógicas configuram-se como espaços de aprendizagem ativa e cooperativa, nos quais educadores e professores se reúnem com o propósito de refletir sobre as suas práticas, experimentar novas metodologias e desenvolver competências profissionais. Esta abordagem metodológica promove a construção coletiva do conhecimento, fomentando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, além de contribuir para uma articulação efetiva entre teoria e prática, resultando em experiências formativas significativas que influenciam positivamente o processo de ensino-aprendizagem (Barros et al., 2023).

De acordo com Arriada e Valle (2012), as oficinas pedagógicas constituem uma oportunidade para vivenciar situações concretas e significativas, alicerçadas em três pilares fundamentais — *sentir, pensar e agir* —, orientados por objetivos pedagógicos claramente definidos (p. 4). Nessa mesma linha de pensamento, Regina et al. (2016) destacam que uma oficina pedagógica eficaz deve assentar em determinados pressupostos essenciais ao sucesso do processo formativo, entre os quais: (a) proporcionar uma aprendizagem situada, desenvolvida *na e para* a prática quotidiana; (b) adotar métodos participativos que promovam técnicas colaborativas de compreensão da realidade e de articulação com o conhecimento científico; e (c) incentivar uma reflexão crítica sobre as ações educativas, assegurando uma aprendizagem significativa e contextualizada (Barros et al., 2023).

## **5.3. Metodologias cooperativas e transições educativas: contributos das oficinas pedagógicas**

As duas propostas apresentadas neste estudo têm como propósito contribuir para o debate e a reflexão em torno das práticas educativas contemporâneas. Desde o início, o principal objetivo desta investigação consistiu em extrair conclusões que permitissem a conceção de recursos educativos capazes de estimular a reflexão crítica entre educadores e professores. Neste sentido, apresentam-se duas oficinas pedagógicas que partilham o mesmo propósito: reforçar a intencionalidade pedagógica e promover a inovação

didática, fomentando a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais (Formosinho, 2009).

A primeira oficina, intitulada “Laboratório cooperativo de recursos educativos: uma proposta para a formação de professores e educadores”, centra-se nas metodologias cooperativas, procurando responder à necessidade de implementar estratégias que promovam a aprendizagem ativa e colaborativa em contexto de sala de aula. A literatura evidencia que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia pedagógica eficaz, que enriquece o desenvolvimento profissional de professores e educadores e se reflete em práticas mais inclusivas, colaborativas e centradas no aluno. Além disso, esta abordagem contribui para o fortalecimento das relações sociais e para o aumento da motivação intrínseca dos alunos (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1995).

A segunda oficina, designada “Sofia e a ponte mágica para o 1.º Ciclo”, tem como foco a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, considerada essencial para garantir a continuidade educativa e uma transição harmoniosa das crianças entre as diferentes etapas do seu percurso escolar (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). A investigação tem demonstrado que a ausência de articulação curricular pode gerar rutura nos processos de aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças (Sarmiento & Marques, 2010). Assim, esta oficina propõe a construção de pontes pedagógicas que facilitem a comunicação e cooperação entre profissionais de educação, famílias e crianças, assegurando transições mais significativas e coerentes.

Em síntese, as duas oficinas propostas procuram responder aos desafios centrais da educação contemporânea: por um lado, a necessidade de adotar metodologias que promovam a cooperação, a inclusão e a participação ativa dos alunos; por outro, a importância de assegurar uma articulação curricular consistente, que garanta coerência, continuidade e qualidade nas aprendizagens. Os recursos e planificações correspondentes a estas oficinas pedagógicas encontram-se disponíveis em anexo.

## **ANEXOS**

Anexo I- Questionário do estudo: A Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo: competências essenciais e o papel das metodologias ativas na verdadeira inclusão das Crianças. <https://forms.gle/qjEZcZwaXVUaNVdz5>

Anexo II- “Laboratório cooperativo de recursos educativos: uma proposta para a formação de professores e educadores e coordenadores pedagógicos.”

Anexo III- Recursos Educativos para Educadores e Professores 1º Ciclo do Ensino básico.

Anexo IV- “Sofia e a ponte mágica para o 1º ciclo do Ensino Básico: uma proposta para a formação de professores e educadores e coordenadores pedagógicos.”

Anexo V- História: “Sofia e a ponte mágica para o 1º ciclo do Ensino Básico.”

Anexo VI- Plano de transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: uma proposta.

## **ANEXO I- QUESTIONÁRIO DO ESTUDO**

### **A Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo: competências essenciais e o papel das metodologias ativas na verdadeira inclusão das Crianças.**

Este questionário integra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor e visa explorar as perceções e experiências de educadores de infância e professores do 1.º ciclo sobre a transição das crianças do pré-escolar para o ensino básico. Este estudo tem como objetivo avaliar as práticas colaborativas entre educadores e professores do 1.º Ciclo de forma a facilitar a transição entre ciclos e a verdadeira inclusão de todas as crianças.

A participação é anónima e confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Tendo em consideração a exposição feita, na qualidade de participante no estudo, declaro que compreendi os objetivos do trabalho de investigação e que me foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito de livre vontade participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, garantindo o anonimato.

### Secção 1 / 6

1. Aceita participar no estudo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

### Secção 2 / 6

Esta secção destina-se à recolha de informações de carácter pessoal, estritamente necessárias para a adequada caracterização da amostra envolvida no presente estudo. Todos os dados facultados serão tratados com a máxima confidencialidade e utilizados unicamente para fins académicos, em conformidade com o Regulamento Geral sobre Proteção de Dados.

A participação é voluntária, podendo o inquirido recusar o fornecimento de qualquer informação, sem prejuízo da sua participação no restante questionário.

1. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Idade

\_\_\_\_\_

3. Estado civil

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado ou união de facto
- ☐ Divorciado, separado ou viúvo

4. Assinale a opção que corresponde à sua situação profissional atual.

- ☐ Quadro
- ☐ Contratado

5. Tempo de serviço

\_\_\_\_\_

6. Qual o nível de ensino onde leciona?

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º Ciclo do Ensino Básico

7. Assinale a opção que corresponde às suas habilitações académicas.

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação ou Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra:

\_\_\_\_\_

8. Tem formação na área da educação inclusiva?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra:

\_\_\_\_\_

9. Se respondeu sim na pergunta anterior, escreva datas das últimas duas formações.

\_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

\_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

10. Tem formação em metodologias/métodos ativos de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra:

\_\_\_\_\_

11. No agrupamento/escola onde leciona as salas do Pré-escolar e 1º ciclo são:

- ☐ No mesmo edifício
- ☐ Em edifícios separados na mesma área
- ☐ Em áreas escolares diferentes
- ☐ Outra:

\_\_\_\_\_

### Secção 3 / 6

Esta secção tem como objetivo recolher informação sobre o contacto dos inquiridos no período de formação inicial com práticas pedagógicas em contexto real com particular enfoque na questão da transição entre o Pré-escolar e 1º Ciclo. Os dados obtidos serão fundamentais para compreender práticas pedagógicas, sendo utilizados apenas para fins de investigação académica.

1. Durante o meu curso de formação inicial tive aulas conjuntas com futuros (as) educadores (as) e/ou Professores (as)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra:

---

2. Durante o meu curso formação inicial tive experiências de estágio com ambos os ciclos (Pré-escolar e 1ª ciclo).

- ☐ Sim
- ☐ Não

3. Durante o meu curso de formação inicial a temática da articulação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo foi abordada nas aulas.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra:

---

### Secção 4 / 6

#### Práticas Pedagógicas no Contexto Educativo

Esta seção tem como objetivo estudar as práticas pedagógicas dos educadores (as) do pré-escolar e dos Professores(as) do 1º Ciclo do Ensino Básico. Considerando as suas experiências de trabalho no seu Jardim de Infância/Escola/Agrupamento, assinale o número que melhor corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte chave:

1                      2                      3                      4                      5

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |
|-------|---|---|---|---|---|--------|

1. No meu agrupamento, o Plano Anual de Atividades integra propostas comuns para articular as práticas educativas entre os dois ciclos (Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

2. No Jardim de infância/Escola/Agrupamento realizamos reuniões entre educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para discutir entendimentos sobre as finalidades e as práticas educativas a desenvolver para cada ciclo de ensino.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

3. No Jardim de Infância / Escola / Agrupamento realizamos reuniões entre educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para analisarmos e debatermos propostas curriculares para cada um dos ciclos.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

4. No Jardim de infância / Escola/ Agrupamento realizamos reuniões, no início dos períodos letivos, entre educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para delineararmos estratégias facilitadoras da transição entre ciclos, da continuidade educativa e para organizar projetos comuns.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

5. Articulo as minhas práticas educativas com os meus colegas de ciclo.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

6. Artigo as minhas práticas educativas com os meus colegas de outro ciclo.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

7. Conheço os documentos orientadores sobre a transição/articulação entre ciclos e usos na minha prática educativa.

|       |   |   |   |   |   |        |
|-------|---|---|---|---|---|--------|
|       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |        |
| Nunca | O | O | O | O | O | Sempre |

## Secção 5 / 6

### Percepções sobre Práticas Educativas

Esta secção do questionário tem como finalidade avaliar a percepção de educadores e professores do 1º Ciclo Ensino Básico sobre as práticas educativas. Em relação a cada afirmação assinale o número que melhor corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte chave:

**1. As metodologias ativas favorecem a participação das crianças na sala de aula.**

|            |   |   |   |   |   |   |   |            |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| Discordo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Concordo   |
| totalmente | O | O | O | O | O | O | O | totalmente |

**2. O envolvimento de diferentes técnicos enriquece o percurso educativo de todas as crianças.**

|            |   |   |   |   |   |   |   |            |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| Discordo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Concordo   |
| totalmente | O | O | O | O | O | O | O | totalmente |

**3. Reúno com regularidade com os colegas para trocarmos informações e estabelecer objetivos de acordo com o perfil das crianças.**

|            |   |   |   |   |   |   |   |            |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| Discordo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Concordo   |
| totalmente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | totalmente |

**4. Sinto necessidade de formação em metodologias de organização de aprendizagens.**

|             |   |   |   |   |   |   |   |             |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Não tenho   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Tenho muita |
| necessidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | necessidade |

**5. Em caso afirmativo, assinale as áreas de formação que estaria interessada.**

- ☐ Pedagogias Diferenciadas
  - ☐ Trabalho de Projeto
  - ☐ Pedagogias Ativas
  - ☐ Aprendizagem cooperativa na sala de aula
  - ☐ Promoção de Práticas Inclusivas em sala de aula
  - ☐ Trabalho Colaborativo e Coensino
  - ☐ Transição entre Ciclos
  - ☐ Projetos Interciclos: desafios
  - ☐ Gestão de Sala e Disciplina Partilhada
  - ☐ Planeamento de atividades inclusivas para a sala de aula
  - ☐ Técnicas de organização do trabalho de pares e de grupo em sala de aula
  - ☐ Outra:
- 

**Secção 6 / 6**

**Modalidade de Formação Preferida**

Nesta secção, pretende-se recolher a opinião dos docentes sobre a modalidade de formação mais adequada às suas necessidades e disponibilidade. O objetivo é adaptar futuras ações formativas ao contexto real dos profissionais da educação, promovendo uma participação mais ativa e eficaz no desenvolvimento profissional contínuo, sobretudo no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.

1. Que modalidade de formação se adequada às suas necessidades e disponibilidade tempo.

- ☐ Palestra com especialista
  - ☐ Seminário de partilha de experiências com vários professores
  - ☐ Curso breve com duração inferior a 8 horas
  - ☐ Oficinas práticas sobre as temáticas escolhidas
  - ☐ Workshop sobre as temáticas selecionadas
  - ☐ Trabalho Colaborativo e Coensino
  - ☐ Outros. Indique quais:
- 

### **Agradecimento**

Agradecemos a sua disponibilidade e o tempo despendido para responder a este questionário. A sua contribuição é fundamental para a construção de recursos e práticas educativas mais inclusivas na promoção de uma transição escolar de qualidade para todas as crianças.

Muito obrigada!



**“Laboratório cooperativo de recursos educativos: uma proposta para a formação de professores e educadores e coordenadores pedagógicos. “**

O “Laboratório Cooperativo de Recursos Educativos” surge como proposta de atividade prática para momentos de formação contínua de docentes, com o objetivo de criar um espaço de partilha, experimentação e reflexão crítica sobre metodologias e materiais aplicáveis em ambos os ciclos. Esta atividade não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe-se a integrar princípios de aprendizagem cooperativa que, segundo Kagan (1994), potenciam a interdependência positiva e o envolvimento ativo dos participantes.

A cooperação entre profissionais traduz-se na possibilidade de discutir e adaptar recursos educativos que favoreçam tanto a socialização e criatividade das crianças em idade pré-escolar, como o desenvolvimento de competências académicas mais estruturadas no 1.º ciclo. Tal como afirmam Lopes e Silva (2020), a articulação entre ciclos deve ser entendida como um processo de continuidade e não de rutura, permitindo que as crianças encontrem consistência nas metodologias e nas estratégias de sala de aula (p. 110). Tem também presente a importância do desenvolvimento de práticas reflexivas nos docentes, incentivando-os a analisar criticamente os recursos e a adaptá-los aos diferentes contextos educativos. Esta dimensão de reflexão conjunta inscreve-se na perspetiva de Schön (1983), que sublinha a importância da prática reflexiva como eixo da formação profissional contínua. Ao promover um trabalho colaborativo em torno de recursos comuns, os docentes desenvolvem competências de partilha, negociação e construção conjunta de conhecimento, aspetos valorizados por Slavin (1995) no quadro da cooperação educativa. A utilização de recursos diversificados, que incluem propostas ligadas à linguagem, matemática, ciências e expressão artística, reforça o valor da metodologia ativa, em que os educadores e professores experimentam, analisam e projetam as atividades em conjunto. Assim, a experiência formativa não se limita ao conhecimento teórico, mas implica uma prática situada e contextualizada, de acordo com o princípio defendido por Perrenoud (2000), de que a formação docente deve preparar os profissionais para gerir situações complexas em sala de aula.

Neste quadro, a Oficina Pedagógica assume uma dupla função: por um lado, promove a cooperação entre professores e educadores, construindo uma linguagem pedagógica comum; por outro, facilita a transição das crianças entre ciclos, assegurando-lhes continuidade e estabilidade nas metodologias de ensino. Tal como defende Jares (2007), a cooperação educativa não se restringe ao plano das crianças, mas deve envolver igualmente os profissionais, criando redes de trabalho partilhadas que garantam maior qualidade ao processo educativo (p. 238).

Em síntese, a Oficina Pedagógica “Laboratório Cooperativo de Recursos Educativos” constitui uma proposta pedagógica inovadora direcionada à formação de professores e educadores, fundamentando-se em princípios de cooperação, reflexão e integração entre teoria e prática. Esta proposta valoriza as metodologias cooperativas como motores de aprendizagem ativa e reflexão crítica, promovendo um ambiente de colaboração e partilha de saberes entre os participantes. Além disso, propicia a exploração conjunta de recursos educativos passíveis de serem adaptados a diferentes contextos escolares, o que reforça a pertinência e aplicabilidade das aprendizagens adquiridas. A oficina contribui igualmente para a consolidação da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, ao favorecer uma constância metodológica que assegura coerência nas práticas pedagógicas. Por fim, incentiva processos de formação reflexiva, nos quais a integração entre teoria e prática ocorre em espaços colaborativos, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e a inovação educativa.

Durante o processo de planificação da Oficina Pedagógica “Laboratório Cooperativo de Recursos Educativos”, tornou-se evidente a importância de refletir sobre a necessidade de introduzir, futuramente, uma disciplina de natureza prática no âmbito da formação inicial de educadores e professores. Uma unidade curricular com este enfoque poderia constituir-se como uma oportunidade estruturada de aprendizagem experiencial, permitindo que os futuros docentes experimentem recursos educativos, adaptem metodologias cooperativas e compreendam as exigências inerentes à transição entre ciclos de ensino, num contexto formativo supervisionado e reflexivo.

Esta proposta alinha-se com a perspetiva de Perrenoud (2000), que sustenta que a preparação docente deve privilegiar o desenvolvimento de competências práticas

orientadas para a gestão de situações complexas da vida escolar, ultrapassando uma visão meramente teórica da formação. Paralelamente, a integração de uma componente prática desde as etapas iniciais da formação docente favorece a construção de uma cultura profissional colaborativa, baseada na partilha de saberes, na cooperação e na corresponsabilidade pedagógica. Tal visão é reforçada por Kagan (1994) e Slavin (1995), que defendem que a qualidade do processo educativo depende não apenas do desempenho individual do professor, mas também da capacidade de trabalhar em equipa, de partilhar responsabilidades e de promover práticas educativas coletivas e integradas.

Destinatários: Educadores e Professores do 1.º Ciclo

Duração: 3 horas

Modalidade: Presencial / Oficina prática

Objetivos gerais:

- Promover a compreensão e a aplicação de metodologias cooperativas como estratégias para a inclusão e o sucesso escolar.
- Explorar e implementar recursos educativos criados em colaboração com educadores de infância e professores do 1.º ciclo, de modo a promover práticas pedagógicas consistentes que favoreçam a cooperação entre crianças e a colaboração docente, assegurando a continuidade das aprendizagens e a facilitação da transição entre ciclos de ensino.

Objetivos específicos:

- Identificar conceitos e fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa;
- Experimentar metodologias cooperativas aplicáveis ao Pré-escolar e 1.º ciclo;
- Identificar conceitos e fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa;
- Experimentar recursos educativos de forma colaborativa;
- Refletir sobre a sua aplicação em contextos reais de sala de aula;
- Promover a articulação pedagógica entre ciclos de ensino.

Metodologia:

- Exposição dialogada;

- Metodologias Cooperativas;
- Trabalho em pequenos grupos;
- Partilha e reflexão em plenário.

Recursos:

- Projetor multimídia, cartolinas, post-its, marcadores, fichas de apoio, sala ampla para grupos.
- Recursos Educativos Criados para a transição entre ciclos.

Avaliação:

- Participação nas atividades;
- Qualidade das propostas apresentadas;
- Autoavaliação e *feedback*.

### Grelha de planificação

| <b>Tempo</b> | <b>Objetivos específicos</b>                                     | <b>Atividades</b>                                                                                                                                      | <b>Etapa</b>                  | <b>Estratégias / Metodologias</b> | <b>Recursos</b>            |
|--------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| <b>20m</b>   | Promover integração e predisposição para o trabalho cooperativo  | Dinâmica inicial “Mapa da Cooperação”: partilha experiências em duplas e construção de um mapa coletivo.                                               | Acolhimento e sensibilização. | Trabalho em pares + plenário.     | - Post-its<br>- Cartolinas |
| <b>40m</b>   | Compreender princípios e benefícios da aprendizagem cooperativa. | Exposição dialogada sobre interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora de habilidades sociais e processamento em grupo. | Fundamentação teórica.        | Exposição interativa.             | - Diapositivos<br>- Quadro |

Gilles (2016)

| Tempo | Objetivos específicos                                                            | Atividades                                                                                                                                                                          | Etapa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Estratégias / Metodologias | Recursos                                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 60m   | Experimentar metodologias aplicáveis em sala de aula.                            | Experimentar recursos educativos de forma cooperativa; Refletir sobre a sua aplicação em contextos reais de sala de aula. Promover a articulação pedagógica entre colcos de ensino. | <p>Análise de duas propostas de recursos educativos para adaptação inclusiva e acessível a um tipo de necessidade específica; criar uma variante cooperativa deste recurso, criar uma proposta deste recurso com uso da mentoria entre crianças (pré-escolar e 1º Ciclo).</p> <p>Apresentação das propostas discutidas, destacando potencialidades e dificuldades previstas.</p> | Metodologias ativas.       | <p>Propostas de recursos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores</li> <li>- Post-its de cores diferentes</li> <li>- Espaço organizado em ilhas de trabalho cooperativo</li> </ul> |
| 40m   | Identificar possibilidades e desafios de implementação.                          | Debate orientado: "Como aplicar no meu contexto?". Construção coletiva de quadro de estratégias.                                                                                    | Aplicação à prática docente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Debate em grupo.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro branco</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> </ul>                                                                                                 |
| 20m   | Roda de feedback cooperativo (cada participante partilha ponto forte e desafio). | Avaliação e encerramento.                                                                                                                                                           | Avaliação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Avaliação participativa.   | - Fichas de feedback                                                                                                                                                                                          |

### Textos de apoio

- Cerdeira, J. P., & Campos, M. R. (2023). *Promover as práticas de cooperação na aprendizagem offline*, in A. Santiago & V. Vale (Ed.), *Percursos convergentes e divergentes em educação* (pp. 166-175). Coimbra, IPC
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone. (Original work published 1938).
- Fragoulis, I. (2009). *Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice*. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Gillies, R. M. (2016). *Cooperative learning: Review of research and practice*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>;
- Huizenga, J., ten Dam, G., Voogt, J., & Admiraal, W. (2017). *Teacher perceptions of the value of game-based learning in secondary education*. *Computers & Education*, 110, 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.008>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.
- Mayer, R. E. (2004). *Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?* *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Moyles, J. (2015). *The excellence of play* (4th ed.). Open University Press.
- Pires, S., & Cerdeira, J. P. (2023). *Capacitar os professores para a educação inclusiva: o contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula*. In M. M. Baptista (Coord), *Desafios da Educação Inclusiva* (pp.9-23). Editora Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

### **ANEXO III**

**RECURSOS EDUCATIVOS APRENDIZAGEM COOPERATIVA:**

**EXERCÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.**

## **PERFIL EXPRESS**

**Nº de alunos:** Toda a turma de 5 anos

**Distribuição:** distribuídos por subgrupos de 3 ou 4 crianças.

**Material:** Cadeiras e mesas, material de pintura, papel autocolante, fichas, cartões e fita cola.

**Definição:** Escrita do nome próprio; desenho de uma particularidade que o defina.

### **Objetivos:**

- Aprender os nomes a partir da visualização; desenvolver a capacidade criativa e a expressão plástica;
- Conhecer algumas características pessoais dos membros do grupo;
- Desenvolver a capacidade de recordar símbolos (retenção visual);

**Condições prévias:** As crianças devem estar familiarizadas com a escrita do seu nome; se alguma não conseguir pode pedir ajuda e/ou só desenhar.

### **Procedimentos:**

**1º Passo:** Cada membro do grupo escreve o seu nome num cartão;

**2º Passo:** Cada criança desenha um símbolo que goste com o qual se identifique;

**3º Passo:** As crianças procuram a letra pela qual inicia a palavra;

**4º Passo:** Recorta e cola no corpo como se fosse um autocolante;

**5º Passo:** Cada criança vai verbalizar o seu nome e explicar a escolha do símbolo;

### **Observações:**

- 1) O educador participa na atividade para eventual apoio;
- 2) A atividade termina quando todos tiverem terminado;

3) A atividade pode repetir-se as vezes que forem necessárias ao longo do ano, sendo substituídos os símbolos por outros que vão sendo escolhidas pelas crianças.

**Variantes:**

- ❖ Cada criança vai deixar o elemento gráfico numa mesa e à vez cada uma vai tentar identificar e trazer o símbolo do colega;
- ❖ Cada membro do grupo recebe um cartão onde pode escrever o nome pelo qual gostava de ser tratado na sala e desenhar duas coisas que goste muito de fazer;
- ❖ Se forem crianças que saibam escrever pode-se pedir para escreverem no canto superior direito dois adjetivos que os caracterizam, no esquerdo duas coisas que gostam de fazer e em baixo do lado direito um sítio que visitaram e no esquerdo um personagem das animações ou das histórias que gostem.

**Nota:** Esta atividade se for desenvolvida ao longo do ano pode ser muito útil para se poder comparar a evolução das crianças nas várias áreas de aprendizagem.

**Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado na área de Formação Pessoal e Social da educação pré-escolar e em Estudo do Meio do 1º ciclo.

Fonte: Jares (2007: p. 39)

## LETRA MÁGICA

**Nº de alunos:** 20

**Distribuição:** Grupos de 2 a 4 crianças;

**Material:** Cartões com letras aprendidas; cartões com letras móveis de cada som / / letra aprendidos.

**Definição:** identificar a letra por que começa a figura que é apresentada.

**Objetivos:**

- Interagir de forma harmoniosa com os outros;
- Reconhecer a relação letra/som.

**Condições prévias:**

- Conhecimento prévio sobre as letras do alfabeto e sons das palavras representadas nos cartões;
- Realização de cartões com palavra e desenho e outros com a letra inicial de cada palavra.

**Procedimentos:**

- 1º Passo:** O educador distribui 4 cartões a cada criança aleatoriamente;
- 2º Passo:** O (a)educador (a) mostra um cartão com uma imagem e diz o seu nome;
- 3º Passo:** As crianças procuram a letra pela qual inicia a palavra;
- 4º Passo:** As crianças escondem o cartão junto ao peito;
- 5º Passo:** As crianças poem o cartão em cima da mesa;
- 6º Passo:** Cada criança verifica se os cartões dos outros colegas estão corretos;
- 7º Passo:** Se uma das crianças não tiver o cartão correto pode trocá-lo.

**Observações:**

- 1) A educadora / professor participa na atividade que termina quando forem esgotadas as palavras disponíveis;
- 2) A atividade pode repetir-se as vezes que forem necessárias ao longo do ano, sendo substituídas por outras que vão sendo integradas nas aprendizagens das crianças.

**Variantes:**

Cada jogador recebe 4 cartas de imagens. As cartas das letras ficam viradas para baixo num monte. O primeiro jogador tira uma carta letra do monte. Todos os jogadores vêm se têm a imagem que começa por essa letra. Quem tiver a carta correspondente ganha 1 ponto. Se ninguém tiver a carta regressa para o fim do monte e assim sucessivamente até acabarem as cartas de letras ou imagens. Ganha o jogador que tiver mais pontos.

**Em pares:** Realizar a atividade descrita na variante anterior, mas com duplas de crianças, num máximo de 4 duplas. Ganha a dupla com mais pontos.

**Desafio extra:** o jogador que além da palavra forme uma frase curta com ela ganha 1 ponto extra.

**Implementação de recurso educativo:** Este recurso pode ser implementado na área de Expressão e Comunicação da educação e na disciplina de Português do 1º ciclo.

Lopes & Lopes (2008-p.135)

## **RODA DA SABEDORIA**

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** Grupos heterógenos com 4 elementos

**Material:** Lápis de cor, folhas, fotografias

**Definição:** Verificação e consolidação de conhecimentos

**Objetivos:**

- Partilhar conhecimentos;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a responsabilidade individual;
- Respeitar diferentes ideias e pontos de vista.

**Condições prévias:** O tema a ser trabalhado pelas crianças já foi explorado em contexto de sala de atividades.

**Procedimentos:**

**1º Passo:** A educadora / professor organiza os grupos heterogéneos;

**2º Passo:** A educadora / professor estipula o tempo disponível para que cada aluno possa pensar numa ideia sobre o assunto;

**3º Passo:** A educadora / professor distribui o material disponível;

**4º Passo:** A educadora / professor diz o nome do aluno que inicia a tarefa e lembra que a folha deve circular no grupo no sentido dos ponteiros do relógio;

**5º Passo:** Cada aluno coloca a sua escolha na folha e passa para o colega. Este procedimento repete-se até se esgotar o tempo da tarefa.

**6º Passo:** Os alunos escolhem um porta voz ou podem optar por partilha conjunta do trabalho com a turma.

**Observações:**

- 1) A educadora / professor vai circulando pelos grupos de forma a poder perceber se está tudo a decorrer conforme combinado e/ou se é necessário algum apoio pontual para esclarecimento de dúvidas;
- 2) A educadora / professor vai dando indicações do tempo que ainda dispõem;
- 3) A atividade pode ser repetida semanalmente como forma de consolidar aprendizagens ou noutra periodicidade considerada adequada à turma.

**Variantes:**

- ❖ Se esta atividade for feita por crianças com domínio sobre a escrita o professor pode optar por dar apenas papel e material de escrita para que as crianças escrevam palavras, façam esquemas ou desenhos para explicar a temática;
- ❖ Esta atividade pode ser pensada para que o grupo explique o tema criando uma pequena história.

**Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado em todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar e em todas as disciplinas do 1º ciclo.

## PARCEIROS EM AÇÃO

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** Grande grupo e par

**Material:** Inexistente e/ou o necessário para a realização desta atividade.

**Definição:** Partilha de conhecimento.

**Objetivos:**

- Desenvolver a criatividade;
- Consolidar aprendizagens;
- Promover a interdependência positiva;
- Fazer perguntas;
- Encontrar soluções.

**Condições prévias:** As crianças devem ter tido contacto prévio com as informações, com as tarefas solicitadas e perceberem os conceitos de parte e de proximidade.

**Procedimentos:**

**1º Passo:** A educadora / professor pede às crianças para se misturarem e circularem pela sala;

**2º Passo:** Depois diz “STOP” e as crianças têm de parar;

**3º Passo:** Segue-se a formação de pares (cada criança deve juntar-se ao colega que está mais perto);

**4º Passo:** A educadora / professor comunica a tarefa ou o tema e o tempo para a sua realização;

**5º Passo:** Os pares devem discutir o tema e/ou combinar a forma de executarem a tarefa;

**6º Passo:** A educadora / professor marcam o fim da 1ª ronda;

**7º Passo:** As crianças voltam a misturar-se formando sucessivamente novos pares ao fim das tarefas planeadas.

**Observações:** A educadora / professor acompanha as dinâmicas dos diferentes pares ao longo desta atividade.

### Variantes:

- **Parceiros das Cores:** As crianças circulam pela sala, ao sinal “STOP”, a educadora pede que formem pares com alguém que use a mesma cor (ex.: na roupa, num objeto ou cartão colorido entregue no início), cada par deve identificar objetos na sala dessa cor ou desenhar algo relacionado.
- **Parceiros dos Sons:** Cada criança recebe um cartão com uma imagem (por exemplo: gato, sapo, carro, sino), ao circularem, imitam o som correspondente e quando a educadora diz “STOP”, devem encontrar o colega que faz o mesmo som e conversar sobre o que representa.

### Implementação de recurso educativo:

Este recurso pode ser implementado em todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar e em todas as disciplinas do 1º ciclo.

## SERÁ QUE AFUNDA?

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** Os alunos serão distribuídos em grupos de 4.

**Material:** Canetas de cores diferentes, 1 recipiente com água, objetos diversos e sal. Tabela de registo.

**Definição:** Investigação de características dos objetos (Conhecimento científico)

### Objetivos:

- Incentivar o pensamento investigativo; formular hipóteses sobre se o objeto se irá afundar ou flutuar antes de testar;
- Comparar os resultados experimentais com previsões feitas;
- Desenvolver o método científico ao registar as observações e tirar conclusões.

**Condições prévias:** Domínio dos conceitos afundar e flutuar.

### Procedimentos:

**1º Passo:** A educadora / professor distribui a tabela dos objetos e pede para pensarem/trocarem ideias se acham que o objeto representado flutua ou afunda;

**2º Passo:** Cada grupo nomeia o primeiro a preencher a tabela;

**3º Passo:** A educadora / professor pede que assinalem com uma cruz na coluna correspondente ao que pensam corresponder o comportamento do objeto;

**4º Passo:** Depois de preenchida a cruz a criança deve passar a caneta ao colega;

**5º Passo:** Cada membro passa a caneta até todos os objetos estarem assinalados;

**6º Passo:** A educadora / professor, após colocar os recipientes com água, pede às crianças para iniciarem o processo de confirmação (ou não) das suas previsões.

**7º Passo:** Começa pela primeira criança que colocou a cruz e assim sucessivamente.

**8º Passo:** A primeira criança coloca o objeto representado na tabela, na água, observa o seu comportamento E assinala o que observou na segunda coluna (experimentei e verifiquei que...) depois passa a caneta ao colega colocado à direita.

**9º Passo:** O passo anterior deve ser repetido até se esgotarem os objetos e a tabela estar preenchida;

**10º Passo:** Os grupos comparam as previsões com os resultados da experimentação, encontrando as explicações para as evidências encontradas.

### **Observações:**

- A educadora / professor pode distribuir canetas de cor diferente de forma a poder identificar mais facilmente a criança que fez a previsão de cada objeto;
- No fim da atividade e antes das conclusões as crianças devem ter a oportunidade de pesar os objetos para poderem relacionar o peso com o comportamento da água.

### **Variantes:**

- Pode realizar-se esta atividade com água salgada.

### **Modelo de tabela:**

|                                                                                     |                            | Antes da experiência |        | Após a experiência |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------|--------|--------------------|--------|
|                                                                                     |                            | Penso que...         |        | Verifiquei que...  |        |
|                                                                                     |                            | Flutua               | Afunda | Flutua             | Afunda |
|    | Preço                      |                      |        |                    |        |
|  | Rolha de cortiça           |                      |        |                    |        |
|  | Moeda                      |                      |        |                    |        |
|  | Bataia                     |                      |        |                    |        |
|  | Maçã                       |                      |        |                    |        |
|  | Borracha escolar           |                      |        |                    |        |
|  | Esferovite                 |                      |        |                    |        |
|  | Vela de glicerina          |                      |        |                    |        |
|  | Balão com água da torneira |                      |        |                    |        |

### **Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado em todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar e na disciplina de Estudo do Meio do 1º ciclo.

## NA TRILHA DOS NÚMEROS

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** Grupos de 4 crianças

**Material:** Cartões numerados de 1 a 10; objetos pequenos para contagem (tampinhas, blocos, pedrinhas,).

**Definição:** Matemática em ação.

**Objetivos:**

- Desenvolver a noção de quantidade e os números até 10;
- Associar a contagem oral com quantidades concretas;
- Estimular a coordenação motora e o raciocínio lógico;
- Trabalhar a socialização e a interação entre os alunos.

**Condições prévias:** As crianças devem ter conhecimento prévio da grafia dos números e experiências diversas de contagem até 10.

**Procedimentos:**

**1º Passo:** Distribuir os cartões numerados pelas as crianças;

**2º Passo:** Em seguida, peça que encontrem a quantidade correspondente de objetos e os coloquem à frente do cartão;

**3º Passo:** A educadora / professor, em voz alta com a turma, deve fazer a contagem para incentivar a participação de todas as crianças;

**4º Passo:** A educadora / professor deve ir nomeando os diferentes números e cada criança mostra o número e a respetiva quantidade;

**Observações:**

- A educadora / professor vai circulando pelos grupos para poder apoiar eventuais dificuldades;
- Os cartões com os números podem ser construídos pelas crianças previamente na sala e os objetos pedidos às famílias, explicitando o seu objetivo para também possam explorar o conceito de número nas suas atividades de vida diária.

#### **Variantes para crianças mais novas:**

- **Corrida dos números:** Espalhe os números no chão e peça para as crianças correrem até ao número chamado;
- **Caça aos números:** Esconda os números pela sala e peça que os alunos encontrem e os associem à quantidade correta.
- **História com números:** Conte uma pequena história e peça que as crianças representem os números usando objetos.
- **Jogo da roleta:** Gire uma roleta com números de 1 a 10 e peça para a criança pegar a quantidade correspondente de objetos.

#### **Variantes para crianças mais velhas (com domínio no conceito de número):**

- **Bingo de número e operações:** Distribuir pelas crianças cartelas de bingo com números até 10 e em vez de chamar o número fazer pequenas operações (ex.  $3+2$ ). A criança deve dizer “5” e procurar para marcar.
- **Jogo de soma e subtração:** Colocar objetos em cima da mesa, pedir às crianças para retirar uma determinada quantidade ou para juntar e verbalizar o número que ficou;
- **Sequência numérica:** A educadora / professor deve fazer uma sequência numérica com os cartões e pedir às crianças para a completarem pela ordem correta de forma crescente e decrescente.

#### **Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado na área de conteúdo Expressão e Comunicação, em particular no domínio da matemática da educação pré-escolar e na disciplina de Matemática do 1º ciclo.

## **“UMA VIAGEM AO SABOR DA LUA: AVENTURA LINGUÍSTICA.”**

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** A turma vai ser dividida em grupo de 4 crianças.

**Material:** Livro; Cartões com perguntas; Cartões com imagens (caça palavras)

**Definição:** “A que Sabe a lua?”

**Condições prévias:** As crianças já têm experiência neste tipo de proposta com outras histórias anteriormente exploradas.

**Objetivos:**

- Desenvolver a compreensão da leitura;
- Expandir o vocabulário;
- Trabalhar a consciência fonológica;
- Promover a reflexão sobre as estruturas gramaticais (morfossintaxe);

**Procedimentos:**

**1º Passo:** A educadora / professor cria as condições no ambiente educativo para que as crianças se possam concentrar na atividade (redução de estímulos, organização de materiais);

**2º Passo:** As crianças devem ser divididas em grupo e esta atividade pode decorrer nos tapetes no chão;

**3º Passo:** A educadora / professor vai lendo a história página a página e vai conversando com as crianças para que possam antecipar o que se segue;

**4º Passo:** Após a leitura, promove-se uma discussão em sala sobre o tema central do livro: "A busca pelo sabor da lua".

**5º Passo:** A educadora / professor tem cartões com perguntas sobre a história e um elemento de cada grupo de forma alternada vem retirar o cartão;

**6º Passo:** A educadora / professor lê a pergunta e o grupo deve dar a resposta. Se não conseguir tem a oportunidade de pedir ajuda a um dos outros grupos;

**7º Passo:** Cada grupo recebe um conjunto de cartas com imagens de objetos e personagens que aparecem na história e outras novas.

**8º Passo:** O educador nomeia a palavra e quem tiver a carta correspondente deve mostrar e verbalizar o nome.

**9º Passo:** Cada grupo deve construir uma frase com a palavra e apresentar aos restantes.

**Variantes:**

- **Jogo de Rimas:** A educadora / professor deve dar 3 palavras e cada grupo deve dizer quais é que rimam;

- **Jogo de Sons:** O professor diz um conjunto de palavras, e cada grupo deve identificar quais palavras possuem o mesmo som inicial ou final.

- **Frases com Concordância:** Propor que os alunos criem frases usando a concordância entre o sujeito e o verbo. Por exemplo:

- **Errado:** "O animal gosta de descobrir o gosto da lua."

- **Certo:** "Os animais gostam de descobrir o gosto da lua."

**Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado na área de conteúdo Expressão e Comunicação, em particular no Domínio da Linguagem Oral e Escrita da educação pré-escolar e na disciplina de Português do 1º ciclo.

## **DOIS CÉREBROS, UMA SOLUÇÃO: PENSAR EM VOZ ALTA.**

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** A turma vai ser dividida em grupos de 4 crianças.

**Material:** Desafios trazidos pelo educador / professor.

**Definição:** Pensamento a dois.

### **Objetivos:**

- Estimular o pensamento crítico e a comunicação eficaz entre pares;
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;
- Desenvolver pensamento criativo;
- Identificar diferentes abordagens;
- Partilhar informação;
- Promover a interdependência positiva.

**Condições prévias:** As crianças já têm experiência neste tipo de proposta em momentos anteriores onde foram explorados os conceitos inerentes a este tipo de jogos.

### **Procedimentos:**

**1º Passo:** A educadora / professor divide a turma em grupo de 4 crianças;

**2º Passo:** A educadora / professor apresenta o problema ou desafio;

**3º Passo:** Um par resolve o problema (solucionadores de problema) e o outro par (ouvintes) ouve a explicação sobre a forma como os colegas o resolvem;

**4º Passo:** O par que resolve o problema que verbaliza tudo o que pensa quando procura soluções para o problema;

**5º Passo:** Os ouvintes encorajam e dão sugestões, se verificarem que os colegas estão com dificuldades;

**6º Passo:** Os grupos apresentam as soluções encontradas e comparam as

diferentes abordagens;

**7º Passo:** Os pares no fim da resolução do problema trocam de papel para resolverem outro problema.

**Variantes:**

- Onde está o erro?

A educadora / professor mostra uma imagem com algo fora do lugar (exemplo: um peixe no céu) e pede que expliquem o que está errado e por quê.

- Que animal sou eu?

A educadora / professor faz uma descrição de um animal e as crianças precisam pensar juntas para descobrir qual é.

- Labirinto imaginário

A educadora / professor descreve um caminho ("Anda 3 passos para a frente, vira à direita...") e pede às crianças para resolverem juntas e dizerem como chegaram à saída.

**Propostas de desafios para o 1º ciclo**

- **Desafio matemático** – Como dividir 36 lápis entre 4 amigos de maneira justa?

- **Quebra-cabeças lógico** – Se um carro leva 2 horas para percorrer 100 km, quanto tempo levará para percorrer 250 km?

- **História Interativa** – Como ajudar uma personagem perdida a encontrar o caminho de volta, seguindo pistas?

**Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado em qualquer área de conteúdo do pré-escolar e do 1º ciclo.

Segundo Lochead e Wimbey (1987) e Slavin (1995) em Lopes & Silva (2022 – p. 267, 268)

## CHAPÉUS MUSICAIS

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** A turma vai ser dividida em grupos de 4 crianças.

**Material:** Chapéus de diferentes cores e tamanhos; *playlist* musical; coluna de música

**Definição:** Introdução do maior número de jogadores dentro dos chapéus.

**Objetivos:**

- Desenvolver as habilidades motoras;
- Melhorar a coordenação e o equilíbrio de movimentos;
- Fomentar a interação e cooperação, promovendo o trabalho de equipe e amizade;
- Respeitar os outros;
- Aumentar a capacidade de atenção e concentração;
- Desenvolver a habilidade de seguir instruções e regras simples;
- Promover o autocontrole e a disciplina.

**Condições prévias:** As crianças têm experiência de diferentes tipos de jogos cooperativos.

### **Procedimentos:**

**1º Passo:** As músicas devem ser animadas e ir de encontro à faixa etária das crianças que vão desenvolver a atividade;

**2º Passo:** A educadora / professor deve certificar-se que a atividade ocorrerá num espaço seguro sem obstáculos que possam causar acidentes;

**3º Passo:** A educadora / professor deve garantir uma grande variedade de tamanhos e cores de chapéus;

**4º Passo:** As regras devem ser explicadas antes do início da atividade e lembradas sempre que necessário;

**5º Passo:** A turma divide-se aos pares e coloca-se dentro de um chapéu; cada jogador segura uma parte do chapéu;

**6º Passo:** Enquanto a música estiver a tocar brincam pela sala, mantendo-se dentro do chapéu. Os dois jogadores têm de se mover ao mesmo ritmo;

**7º Passo:** De cada vez que a música parar, dois jogadores de chapéus diferentes têm de se colocar juntos num chapéu;

**8º Passo:** O Jogo acaba quando o maior número de crianças estiver dentro de vários chapéus.

### **Variante:**

- Chapéus musicais eliminatórios: espalham-se os chapéus no chão e as crianças têm de correr à volta; quando a música terminar têm de estar a segurar uma ponta do chapéu, para evitarem a eliminação. Vai-se retirando sempre um chapéu em cada rodada musical e as crianças que não estiverem a segurar o chapéu ficam a aguardar fora de jogo.

### **Implementação do recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado nas áreas de enriquecimento curricular e / ou em articulação com a expressão plástica, no pré-escolar e no 1º ciclo.

Segundo Cascon e Martin (1986-p. 5); Orlick (1986-p. 20-21); Ganv (1987-p. 23) em Jares (2007- p. 238).

## RECICLANDO

**Nº de alunos:** Turma completa

**Distribuição:** A turma é dividida em dois grupos iguais.

**Material:** Cartões com imagens; caixas representativas do ecoponto.

**Definição:** Ecologia.

**Objetivos:**

- Partilhar Informação;
- Criar hábitos de utilização de regras; reconhecer os diferentes ecopontos;
- Desenvolver consciência de preservação do meio ambiente.

**Condições Prévias:** As crianças devem ser portadoras de alguns conhecimentos relativos à separação de resíduos.

**Procedimentos:**

**1º Passo:** A educadora / professor divide a turma em dois grupos. Ao primeiro grupo entrega os ecopontos, ao segundo os cartões com imagens de resíduos;

**2º Passo:** De seguida a educadora / professor deve orientar a formação de círculos concêntricos; as crianças que têm as imagens dos resíduos formam o círculo interior e as que têm os ecopontos, o círculo exterior, colocando-se face a face;

**3º Passo:** A educadora / professor pode proceder a uma demonstração, ou seja, pede a uma das crianças do círculo interior que mostre o cartão com um resíduo ao colega que está à frente (pacote de manteiga) e depois pergunta, por exemplo: “Eu sou a caixa da manteiga, para que ecoponto devo ir?).

As crianças que estão no círculo exterior respondem ao colega e caso a resposta esteja correta, dão os parabéns.

**4º Passo:** Quando a educadora / professor disser as crianças do círculo interior avançam uma posição, no sentido dos ponteiros do relógio;

**5º Passo:** O jogo continua até que todas as crianças tenham respondido a uma questão;

**6º Passo:** Finda a 1ª ronda, invertem-se os papéis (quem está no círculo de dentro bem para fora e quem está no de fora bem para dentro).

**Variante:**

- Com crianças do 1º ciclo já se podem utilizar objetos reais e deslocar-se aos ecopontos para realizar esta atividade na comunidade

**Implementação de recurso educativo:**

Este recurso pode ser implementado na área de conhecimento do Mundo no pré-escolar e em Estudo do Meio no 1º ciclo.

**Lopes & Silva (2022-p.130-131)**

# Sofia e a Ponte Mágica para o 1.º Ciclo



Grelha de Planificação – Oficina Pedagógica

“Sofia e a ponte mágica para o 1º ciclo.”

O título *“Sofia e a Ponte Mágica para o 1.º Ciclo”* possui um carácter simbólico e pedagógico, remetendo para a conceção de que a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um percurso que requer mediação, preparação e o envolvimento de todos os agentes educativos. A expressão *“ponte mágica”* representa o processo de articulação entre os diferentes níveis de ensino, o qual deve ser construído de forma intencional, colaborativa e sustentada, promovendo a continuidade das aprendizagens e prevenindo ruturas que possam comprometer o desenvolvimento global da criança (Broström, 2021; Dunlop & Fabian, 2007).

A metáfora da ponte assume, assim, uma relevância significativa, na medida em que remete para a necessidade de conceber e implementar estratégias de transição que sejam suaves, inclusivas e significativas, valorizando as dimensões emocional, social e cognitiva do desenvolvimento infantil. Neste contexto, a personagem *“Sofia”* pode ser interpretada como uma figura simbólica representativa da criança em processo de transição, ilustrando o universo infantil que enfrenta novos desafios, ambientes e relações ao ingressar no 1.º Ciclo.

Do ponto de vista pedagógico, este recurso narrativo pode ser utilizado como instrumento de reflexão e sensibilização em oficinas formativas dirigidas a educadores e professores, promovendo a escuta ativa da voz da criança e a valorização das suas experiências no processo de transição (Corsaro, 2011).

A oficina pedagógica *“Sofia e a Ponte Mágica”* configuram-se, portanto, como uma proposta de formação contínua destinada a docentes de ambos os níveis de ensino, proporcionando momentos de reflexão conjunta acerca das práticas atuais de articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. Esta abordagem fomenta a avaliação crítica das práticas existentes e a elaboração colaborativa de um plano de transição contextualizado, orientado para a sua efetiva implementação.

Deste modo, a metáfora da *“ponte mágica”* transcende a dimensão narrativa, assumindo-se como um instrumento formativo que aproxima a teoria da prática e que contribui para a consolidação de uma escola inclusiva, equitativa e centrada no desenvolvimento integral de cada criança.

**Destinatários:** Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professores coordenadores pedagógicos.

**Duração:** 5 horas

**Modalidade:** Presencial / Oficina prática

**Objetivos gerais:**

- Refletir criticamente sobre a importância da continuidade educativa no processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento integral da criança.
- Explorar e analisar estratégias de articulação curricular entre os diferentes ciclos de ensino, com o intuito de promover uma transição harmoniosa, inclusiva e coerente no percurso educativo das crianças.

**Objetivos específicos:**

- Promover o trabalho colaborativo entre os participantes através da realização de um estudo de caso, recorrendo à metodologia de *role-playing*, com vista a desenvolver competências de comunicação, cooperação e resolução de problemas em contextos educativos.
- Simular situações de transição entre ciclos de ensino em contextos reais, de modo a promover a compreensão dos desafios e oportunidades inerentes a este processo.
- Refletir, discutir e avaliar o trabalho cooperativo desenvolvido, incentivando a partilha de práticas e a melhoria contínua da articulação pedagógica entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Metodologia:** Interativa, com recurso a dinâmicas de grupo, estudo de um caso, partilha de experiências e atividades práticas.

### Recursos:

- Espaço amplo para trabalho em grupo.
- Material de escrita: *post-its*, marcadores, *flipcharts*.
- Recursos digitais opcionais: projetor, quadro interativo

### Documentos a consultar



[Lei n.º 46/86 | DR](#)

[Continuidade Educativa e Transições | OCEP](#)

[Portaria n.º 223-A/2018 | DR](#)

[Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | Direção-Geral da Educação](#)

[Portaria n.º 223-A/2018 | DR](#)

[transicoes\\_escolares.pdf](#)

### Avaliação

- Autoavaliação dos participantes.
- Registo de aprendizagens e reflexões em diário de bordo.
- Compromisso de implementação de pelo menos uma prática explorada na oficina.

P

## **Programa da Oficina**

### **Módulo 1 – A Transição como Processo Educativo (1h30)**

- Dinâmica inicial: “A minha experiência de transição” (partilha em pequenos grupos).
- Breve enquadramento teórico: conceitos de continuidade, adaptação e inclusão.
- Identificação de desafios e oportunidades na prática diária.

### **Módulo 2 – Articulação Curricular Entre Ciclos (2h)**

- Apresentação da história: “Sofia e a Ponte Mágica para o 1º ciclo.”  
<https://drive.google.com/file/d/10rTQ0kDeTY6O-46S6xF8SHu3CfobEDEB/view?usp=sharing>
- Oficinas práticas: construção de atividades integradas entre áreas do Pré-escolar e do 1.º Ciclo que facilitem a transição da Sofia.
- Elaboração em pequenos grupos de propostas para a Sofia.

### **Módulo 3 – Plano de Ação Colaborativo (1h30)**

- Socialização dos planos e feedback entre pares.
- Discussão em grupo: barreiras e facilitadores da articulação curricular.
- Síntese final: compromissos para a prática futura.

**Grelha de Planificação**

| <b>Módulo / Tempo</b>                                                  | <b>Objetivos</b>                                                                   | <b>Atividades / Estratégias</b>                                                                                                                      | <b>Recursos</b>                      |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Módulo 1 - A<br>Transição como<br>Processo Educativo<br><b>(1h30)</b>  | Refletir sobre a importância da transição escolar e identificar desafios.          | - Dinâmica inicial: partilha de experiências de transição.<br>- Exposição interativa sobre conceitos de continuidade e inclusão. - Debate em grupos. | Cartolinas, post-its, projetor.      |
| Módulo 2 -<br>Articulação<br>Curricular Entre<br>Ciclos <b>(2h 00)</b> | Identificar estratégias de articulação curricular e construir propostas conjuntas. | Apresentação da história: “A ponte mágica da Sofia para o 1º ciclo”. - Trabalho de grupo: criação de atividades integradas.<br>.                     | Fichas de trabalho, diário de bordo. |
| Módulo 3 – Plano de<br>Ação Colaborativo<br><b>(1h30)</b>              | Promover compromisso para a sua implementação.                                     | Partilha em plenário e feedback. - Síntese final e compromissos.                                                                                     |                                      |

### **Bibliografia e textos de apoio**

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Campos, B. P., & Gonçalves, J. A. (2019). *Didática e desenvolvimento curricular*. Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A criança e o currículo. Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1902)*
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

### **Plano de Transição Escolar: uma proposta.**

#### **1. Identificação**

Nome do aluno(a): Sofia

Idade: 5 anos

Situação: Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo

Necessidades identificadas: Atraso Global do Desenvolvimento (linguagem, motricidade fina e autonomia).

#### **2. Objetivos da transição**

- Garantir a continuidade pedagógica e emocional no processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assegurando a coerência das práticas educativas.
- Promover a participação ativa da criança nas atividades escolares, valorizando a sua voz, autonomia e envolvimento no processo de aprendizagem.

- Envolver a família no processo de adaptação à nova etapa educativa, reforçando a colaboração escola-família como elemento facilitador da transição.
- Adaptar estratégias pedagógicas e recursos didáticos às necessidades individuais das crianças, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento integral de cada uma.

### 3. Áreas de Intervenção

| Área            | Necessidades da Sofia                                  | Estratégias de Apoio                                                                 | Responsáveis                              |
|-----------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Académica       | Ritmo mais lento na aquisição da leitura e escrita     | Utilizar pictogramas, jogos fonológicos, atividades multissensoriais                 | Professora do 1.º ciclo + apoio educativo |
| Socio emocional | Ansiedade na mudança de rotinas                        | Visitas progressivas à nova sala, tutoria de colegas, momentos de acolhimento diário | Educadora + professora + família          |
| Autonomia       | Dificuldade em organizar materiais e seguir instruções | Checklists visuais, apoio de pares, treino gradual de rotinas                        | Professora + assistente operacional       |
| Comunicação     | Expressão oral limitada                                | Reforço de comunicação alternativa (gestos, imagens, frases curtas)                  | Professores + terapeutas da fala          |
| Família         | Preocupação com adaptação escolar                      | Reuniões periódicas com educadora e professora, partilha de progressos               | Família + coordenação pedagógica          |

- **Visitas de integração:** Realização de visitas da Sofia à sala do 1.º ciclo, antes do início do ano letivo, com o objetivo de promover uma adaptação gradual ao novo contexto escolar.
- **Atividades partilhadas:** Desenvolvimento de atividades conjuntas entre as turmas dos dois ciclos, incluindo momentos de leitura, jogos cooperativos e oficinas artísticas, de modo a favorecer a socialização e a continuidade pedagógica.
- **Reuniões de articulação:** Realização trimestral de reuniões entre a educadora, a professora titular e a família, com vista a assegurar uma comunicação eficaz e o alinhamento de estratégias educativas.
- **Plano de tutoria entre pares:** Implementação de um sistema de tutoria, no qual alunos mais velhos acompanham e apoiam a Sofia em tarefas simples, promovendo a cooperação e o sentido de pertença.
- **Diário de progresso partilhado:** Criação e manutenção de um registo contínuo de observações e progressos, acessível tanto à família como aos professores, garantindo um acompanhamento articulado do desenvolvimento da criança.

## 5. Monitorização e avaliação

- **Periodicidade:** A avaliação será realizada com uma periodicidade bimestral, permitindo um acompanhamento contínuo e sistemático do processo de transição.
- **Instrumentos de avaliação:** Serão utilizados diversos instrumentos, nomeadamente registos de observação direta, relatórios das reuniões de articulação e o feedback fornecido pela família, de forma a assegurar uma análise abrangente e fundamentada.
- **Indicadores de sucesso:** Consideram-se como principais indicadores de sucesso o aumento da autonomia da criança, a sua participação ativa em atividades de grupo e a evidência de uma adaptação positiva ao contexto do 1.º ciclo.

### Textos de apoio

- ✓ Correia, L. M. (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora. (p. 103)
- ✓ Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press. (p. 45)
- ✓ Lima, M. (2008). Oficina pedagógica como espaço formativo da docência (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (p. 88)  
[Marceline de Lima.pdf](#)
- ✓ Ponte, J. P., Serrazina, L. (2004). Didática da Matemática do 1.º ciclo. Lisboa: Universidade Aberta. (p. 27)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). *Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais*. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional*, 6, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alarcão, I. (2018). *Educação inclusiva: Que desafios?* Porto Editora.
- Alves, J. M., & Canário, R. (2004). *Escola e aprendizagem: O sentido da experiência escolar*. Porto Editora.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão, pp. 117–119)*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). *Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies*. *Social Research Update*, (33), 1–4.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI* (Trad. F. S. Rodrigues). Penso. <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n3.440>
- Brito, E. (2012). *As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal* [Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior].
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Broström, S. (2020). *Transition from preschool to school. International Journal of Early Years Education*, 28(1), 1–15.
- Broström, S. (2021). *Children's perspectives on transition to school*. Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cabral, R. (1997). *A reinvenção da escola. Educação em Debate*, 45–82.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo na escola*. Educa.
- Canotilho, J. J. G. (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Almedina.
- Canotilho, J. J. G., & Moreira, V. (2022). *Constituição da República Portuguesa anotada* (Vol. I e II). Coimbra Editora.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.org. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cerdeira, J. P., & Campos, M. R. (2023). Promover as práticas de cooperação na aprendizagem offline, in A. Santiago & V. Vale (Ed.), *Percursos convergentes e divergentes em educação* (pp. 166-175). Coimbra, IPC
- Cerejo, S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento curricular escolar* (2ª ed.). Nova Presença. (Obra original publicada em 1993)
- Correia, L. M. (2017). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). SAGE. [https://www.researchgate.net/publication/364671723\\_The\\_Sociology\\_of\\_Childhood](https://www.researchgate.net/publication/364671723_The_Sociology_of_Childhood)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cristina, I., & Follador, K. J. (2023). *Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: Um relato de experiência na educação infantil. Dialogia*, 43, e23900. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23900>

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by “collaborative learning”? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* [https://www.researchgate.net/publication/37467078\\_Collaborative\\_Learning\\_Cognitive\\_and\\_Computational\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/37467078_Collaborative_Learning_Cognitive_and_Computational_Approaches)
- Dockett, S. (2020). *Evaluating transition to school programs : Learning from research and practice*. Routledge.
- Dunlop, A.-W. (2018). *Transitions in early childhood education*. Oxford Bibliographies Online. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0204>
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). *The value of online surveys*. **Internet Research**, 15(2), 195–219. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>
- Formosinho, J. (2009). *A supervisão pedagógica: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. ISBN: ISBN-0-7879-5395-4 [ED467449.pdf](#)
- Garrido, M., & Carvalho, J. (2016). *A escola inclusiva e o papel dos professores no século XXI*. Revista Portuguesa de Educação Inclusiva, 2(1), 25–39.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence : The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (3.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Graue, E., & Walsh, D. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. SAGE Publications.
- Hargreaves, A. (2019). Colaboração docente: 30 anos de investigação sobre a sua natureza, formas, limitações e efeitos. *Professores e Ensino*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). SAGE.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Katz, L. (1999). *Contemporary perspectives on early childhood education*. Ablex Publishing.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização e a participação democrática*. Porto Editora.
- Lopes, J. A., & Silva, P. (2010). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Das intenções às práticas*. Porto Editora.
- Machado, A. (2019). *O desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional*. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 11–30.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho — Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho — Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Ministério da Educação. (2022). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Moran, J. (2015). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora / UNESCO.

- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing ISBN 978-92-64-27625-3 (PDF) <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/06/starting-strong>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). *Pedagogia-em-participação: A escuta das crianças na construção do conhecimento*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent: The future of education*. Penguin Books.
- Pires, S., & Cerdeira, J. P. (2023). Capacitar os professores para a educação inclusiva: o contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula. In M. M. Baptista (Coord), *Desafios da Educação Inclusiva* (pp.9-23). Editora Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação.
- Ribeiro, M. C., & Rodrigues, D. (2021). *Educação inclusiva e equidade: Caminhos para uma escola de todos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2009). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Porto Editora.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Santos, B. de S. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge.
- Santos, B. de S. (2002). *Para uma sociologia das ausências e das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237–280.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

- Santos, S., & Lopes, J. (2018). *Avaliação pedagógica e diferenciação curricular em contextos inclusivos*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18(2), 45–62.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.
- Sousa, A., & Costa, M. (2020). *Educação e diversidade: Práticas inclusivas na escola contemporânea*. Lisboa: Pactor.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNESCO. (2015). *Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020 : Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press [vygotskysummary\\_missing-libre.pdf](#)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade*. Cambridge: Imprensa da Universidade de Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- WHO – World Health Organization. (2011). *World report on disability*. World Health Organization.



Yang, X., & outros. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *Frontiers in Education*, TechTrends. 2023 de janeiro de 21:1-11. DOI: 10.1007/S11528-022-00823-9.

Politécnico de Coimbra