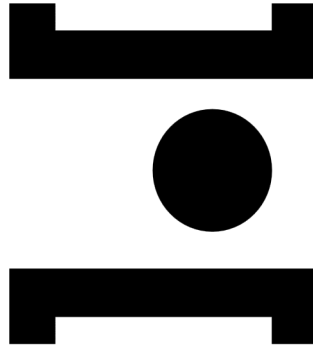


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**Educação para a Cidadania: Conceções de Educadores e Professores do 1º  
ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania no jardim de infância  
e na escola**

**Relatório de Estágio**

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

**Sara Luísa Alves da Mota Antunes Soares**

**Orientação:**

**Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**

**Fevereiro, 2026**

*“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã.”*

Oliveira-Formosinho (1998)

## **Agradecimentos**

Chega ao fim uma etapa marcante, repleta de aprendizagens, desafios e conquistas. Este percurso foi transformador, permitindo-me crescer enquanto pessoa e profissional, e por isso, é com profunda gratidão que deixo estas palavras.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, pelo apoio incondicional, amor e incentivo constante. A vossa força foi essencial para que nunca desistisse. Às minhas filhas, Maria Leonor e Maria Luísa, que nasceram durante este caminho, deixo um agradecimento especial. Foram a minha maior fonte de inspiração e motivação, ajudando-me a manter o foco nos meus sonhos e objetivos. O desejo de ser, para elas, um exemplo de perseverança e dedicação guiou cada passo que dei.

Às crianças que iluminam os meus dias com a sua pureza e alegria, agradeço por me lembrarem diariamente da importância do meu trabalho e do impacto que este pode ter nas suas vidas. São elas que tornam esta profissão ainda mais significativa.

Às colegas e amigas que me acompanharam ao longo destes anos, Inês Vieira, Rita Nogueira, Beatriz Antunes, Catarina Marques e Ana Patrícia, deixo um agradecimento sentido. Com vocês partilhei experiências, desafios e muitos momentos de alegria. Juntas crescemos, aprendemos e apoiámo-nos mutuamente, e sou grata por cada instante de partilha.

Aos professores da Escola Superior de Educação e aos profissionais dos locais de estágio, agradeço pela forma como me acolheram e orientaram. Cada ensinamento recebido foi uma peça essencial na construção deste percurso.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria João Cardona, cuja orientação, apoio e incentivo foram cruciais neste processo. Sem a sua ajuda, este caminho teria sido muito mais difícil.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse realidade e para a concretização deste sonho, deixo o meu mais sincero e sentido agradecimento.

## **Acrónimos/Siglas**

PES – Prática de Ensino Supervisionado

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ELI – Equipa Local de Intervenção

1CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

UAE – Unidade de Apoio Especializado

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLNM – Português Língua Não Materna

PCT – Projeto Curricular de Turma

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo apresentar o percurso formativo realizado nas Práticas de Ensino. Os estágios em contexto de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo constituíram momentos-fundamentais de aprendizagem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica, intencional e reflexiva. A investigação centrou-se na análise das conceções de educadores e professores sobre as competências necessárias à promoção de uma Educação para a Cidadania eficaz e transversal desde os primeiros anos de escolaridade. Através de uma abordagem qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, procurou-se compreender como esta dimensão é integrada nas práticas pedagógicas, os valores promovidos e os desafios enfrentados. Os resultados evidenciam que os profissionais reconhecem a cidadania como dimensão estruturante da prática educativa, promovida por metodologias participativas, centradas na criança. Destacam-se competências como escuta ativa, flexibilidade pedagógica, articulação curricular e compromisso ético com valores democráticos. Apesar de constrangimentos como a gestão do tempo e a pressão curricular, os profissionais demonstram capacidade de adaptação, integrando a cidadania de forma significativa e contextualizada no quotidiano educativo.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania, conceções docentes, formação profissional, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, práticas pedagógicas

## **Abstract**

This Internship Report, developed within the scope of the Master's degree qualifying for teaching in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, aims to present the formative path undertaken during the Supervised Teaching Practices. The internships in nursery, kindergarten, and primary school settings were fundamental moments for developing a more critical, intentional, and reflective pedagogical practice. The research focused on analyzing educators' and teachers' conceptions regarding the competencies required to promote effective and cross-curricular Citizenship Education from the early years of schooling. Using a qualitative approach, based on semi-structured interviews, the study sought to understand how this dimension is integrated into pedagogical practices, the values promoted, and the challenges faced. The results show that professionals recognize citizenship as a structuring dimension of educational practice, fostered through participatory methodologies centered on the child. Key competencies include active listening, pedagogical flexibility, curricular articulation, and ethical commitment to democratic values. Despite constraints such as time management and curricular pressure, professionals demonstrate adaptability, integrating citizenship meaningfully and contextually into everyday educational practices

**Keywords:** Citizenship Education, teacher conceptions, professional development, pre-school education, 1st cycle of basic education, pedagogical practices

## ÍNDICE

Acrónimos/Siglas.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Introdução .....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	3
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância .....	13
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 1.º Ano .....	22
4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º e 4.º Anos .....	29
5. Percurso de Desenvolvimento Pessoal.....	38
Parte II – Exercício investigativo .....	42
1. Contextualização da problemática investigativa .....	42
2. Enquadramento Teórico .....	43
2.1 O que é a Educação para a Cidadania.....	43
2.2 A Educação para a Cidadania na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	45
2.3 O que está definido no Sistema Educativo Português para a Educação para a Cidadania nas Primeiras Idades (tendo em conta o novo referencial).....	48
3.1. Questão Orientadora e Objetivos .....	50
3.2. Contextos e Participantes.....	50
3.3. Metodologia de Recolha e Análise de Dados.....	51
3.4. Apresentação e Análise dos Resultados.....	53
3.5 Considerações finais.....	59
Parte III - Reflexão Final.....	62
Referências Bibliográficas.....	65

Anexo I – Autorização para registo fotográfico .....	69
Anexo II – Guiões de entrevista aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB .....	70
Anexo III – Transcrições das entrevistas às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB .....	82
Anexo IV – Tabelas de análise de conteúdo .....	100

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - Atividade musical.....	10
Figura 2- Atividade de Expressão Motora.....	12
Figura 3 - Capas criadas pelas crianças para o livro "O Lobo que queria mudar de cor" .....	20
Figura 4 - Passeio ao campo para a recolha de elementos naturais e decoração do lobo da história "O Lobo que queria mudar de cor" .....	22
Figura 5 - Atividade de introdução à consoante "V".....	28
Figura 6 - Atividade de Revisão da Dezena com Recurso a Materiais Manipuláveis .....	29
Figura 7 - Atividade de pintura do banco de recreio, designado Ponto de Encontro .....	36
Figura 8 - Atividade de construção de jogos no âmbito da proposta STEM.....	36

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Rotina diária do grupo da sala de 1 ano .....	7
Tabela 2– Rotina diária do grupo da sala de Jardim de Infância.....	17
Tabela 3- Estrutura da componente letiva da sala do 1.º ano .....	26
Tabela 4 - Estrutura do horário da componente letiva na sala do 3.º e 4.º anos.....	34
Tabela 5 - Caracterização dos entrevistados: Educadores e Professores....	51

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionado (PES), integrada no Mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém. O seu principal objetivo é descrever e refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo da unidade curricular, articulando a prática pedagógica com a investigação emergente das experiências de estágio.

De acordo com os princípios orientadores da unidade curricular, pretende-se que os estudantes desenvolvam competências que favoreçam a articulação entre teoria e prática, promovendo uma postura crítica e reflexiva face aos contextos educativos.

Neste sentido, o relatório constitui-se como um instrumento de análise e reflexão sobre o processo formativo, permitindo consolidar aprendizagens, aprofundar problemáticas relevantes e contribuir para a construção de uma identidade profissional consciente e comprometida com os desafios da educação contemporânea.

As práticas educativas supervisionadas possibilitaram uma integração efetiva entre o conhecimento teórico e a ação pedagógica, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais como a observação, a análise e a intervenção educativa. Os estágios decorreram em três contextos distintos — Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) — tendo sido realizada, para cada um, a caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças, bem como a apresentação e avaliação do projeto de intervenção.

A segunda parte do relatório centra-se na análise das conceções dos profissionais sobre a Educação para a Cidadania, enquanto a terceira parte apresenta uma reflexão global sobre o percurso académico. A componente investigativa teve como foco a Educação para a Cidadania, com o objetivo de compreender as conceções de educadores e professores relativamente às competências necessárias para a sua promoção desde os primeiros anos de escolaridade. A investigação, de natureza qualitativa, foi conduzida através de entrevistas semiestruturadas a docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Os dados recolhidos revelaram que os profissionais reconhecem a cidadania como uma dimensão transversal e estruturante da prática pedagógica. Entre as competências destacadas encontram-se a escuta ativa, a flexibilidade pedagógica, a articulação curricular e o compromisso ético com valores democráticos.

As práticas descritas evidenciam uma abordagem centrada na criança, com metodologias participativas que promovem a autonomia, a responsabilidade e a vivência concreta dos valores da cidadania. Apesar dos desafios identificados, como a gestão do tempo e a pressão dos conteúdos formais, os profissionais demonstraram capacidade de adaptação e criatividade, integrando esta dimensão de forma significativa no quotidiano educativo. Conclui-se, assim, que a Educação para a Cidadania, quando assumida como eixo estruturante da ação educativa desde os primeiros anos, contribui para a construção de contextos escolares mais democráticos, inclusivos e promotores de uma formação integral, crítica e transformadora das crianças.

Este relatório organiza-se em três partes: a primeira apresenta os estágios realizados; a segunda descreve o trabalho de investigação desenvolvido; e, por último, são apresentadas as considerações finais, que refletem as principais aprendizagens realizadas e a forma como estas constituem uma base sólida para o meu futuro profissional como educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

A primeira parte deste relatório tem como objetivo apresentar a caracterização das instituições onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionado (PES), realizadas em creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico. A análise incide particularmente sobre os ambientes educativos, com destaque para os grupos/turmas, os espaços físicos e a organização temporal de cada contexto.

Importa referir que o estágio em Educação Pré-Escolar foi realizado aquando da frequência do primeiro Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2014/2015 e os restantes de 2020 a 2022.

Além da caracterização institucional, são descritos os projetos de intervenção pedagógica implementados em cada um dos contextos de estágio, evidenciando a sua adequação às necessidades dos grupos e aos objetivos educativos definidos.

Esta secção encerra com uma análise reflexiva sobre o percurso de aprendizagem desenvolvido ao longo das PES, destacando as competências adquiridas, os desafios enfrentados e as principais aprendizagens que contribuíram para a construção de uma prática profissional mais consciente e fundamentada.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **Caracterização da instituição**

O estágio em contexto de creche decorreu ao longo de seis semanas numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Santarém, fundada em 2003. Esta instituição acolhia crianças dos quatro meses aos dez anos de idade, abrangendo as valências de Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A missão da IPSS centrava-se na promoção de uma educação de excelência, orientada pelos Princípios Básicos do Modelo João de Deus, que valorizava a intenção social, os valores nacionais e a criação de um ambiente familiar pautado pelo amor, respeito e inclusão.

O projeto educativo da instituição refletia-se na prática pedagógica, promovendo o envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa, e valorizando a expressão artística e cultural das crianças. A educação integral era uma prioridade, contemplando as dimensões sensorial, perceptiva, motora e física, bem como o desenvolvimento do raciocínio concreto.

A organização dos espaços era funcional e contemporânea, com uma decoração simples que privilegiava a cultura nacional e a criatividade infantil. O edifício dispunha de quatro salas de creche (Berçário, Sala de 1 ano, Sala de 1 ano e meio e Sala de 2 anos), três salas de Jardim-de-Infância e cinco salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Complementarmente, existia uma sala polivalente, utilizada por todas as valências, e vários pátios exteriores cuidadosamente preparados para garantir a segurança e o bem-estar das crianças. A preocupação com a acessibilidade era evidente, com rampas em todo o edifício, facilitando a mobilidade de crianças e famílias.

As salas estavam equipadas com materiais pedagógicos, de higiene e segurança adequados à faixa etária, promovendo o desenvolvimento global, a criatividade e a autoexploração. O ambiente era harmonioso e acolhedor, em consonância com o princípio de que “as paredes também são mestras”, de João de Deus, e refletia o envolvimento dos profissionais e das famílias na organização dos espaços.

A dinâmica do estágio foi estruturada em duas fases: duas semanas de observação e quatro semanas de intervenção, em alternância com o par pedagógico. Esta metodologia permitiu conhecer a realidade institucional, compreender as rotinas e práticas pedagógicas, e intervir de forma informada e reflexiva, sempre alinhada com os valores e princípios educativos da instituição.

### **Caracterização do grupo**

O grupo da sala de um ano, onde decorreu o estágio, era composto por 14 crianças — oito meninas e seis meninos — com idades compreendidas entre os 12 e os 18 meses. A maioria transitou da sala de berçário, com exceção de três crianças que ingressaram na instituição no ano letivo de 2014/2015.

Tratava-se de um grupo bastante ativo, alegre e afetuoso, que demonstrava tranquilidade e curiosidade perante os estímulos do ambiente. As crianças revelavam entusiasmo pela exploração dos brinquedos disponíveis na sala, com especial interesse por atividades que envolviam novidade e descoberta. Brincavam frequentemente com jogos de encaixe, legos e bolas, materiais acessíveis e organizados de forma a permitir a livre escolha. Esta liberdade de escolha favorecia não só a autonomia, como também a aprendizagem ativa, uma vez que as crianças podiam decidir com que materiais interagir, promovendo o envolvimento e a iniciativa individual. Segundo Portugal (2011), os espaços destinados à Educação Infantil devem estar adaptados à faixa etária das crianças, oferecendo materiais acessíveis e desafiadores, que estimulem a mobilidade e proporcionem novas aprendizagens.

No que respeita à comunicação, algumas crianças já reconheciam os nomes dos colegas e conseguiam realizar pequenos recados, como entregar uma bolacha ou uma chupeta, evidenciando progressos na compreensão e na interação social. Em termos de motricidade global e noção de espaço, observava-se que conseguiam permanecer sentadas durante momentos como a hora da bolacha, a escuta de histórias e as refeições, o que é significativo para a faixa etária em questão. Algumas já identificavam as suas camas e as dos colegas, demonstrando consciência espacial e rotinas estabelecidas. As crianças mais velhas estavam a ser incentivadas a comer autonomamente, promovendo o desenvolvimento da independência e da autorregulação.

De forma geral, todas adormeciam bem na hora da sesta, com duração aproximada de duas horas. Algumas já dormiam sem chupeta e não a utilizavam durante o dia, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento da linguagem, da dentição e da autorregulação emocional.

A maioria do grupo apresentava um nível de desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Ao longo do estágio, foi possível observar que, nesta fase, as crianças ainda necessitam de muita atenção e segurança, embora já consigam participar em atividades dirigidas e ajustadas às suas capacidades. No que se refere à linguagem, a maioria ainda não se expressava verbalmente com fluência, utilizando pequenas expressões, gestos e objetos para comunicar. No entanto, demonstravam compreensão das mensagens transmitidas pelos adultos. Vygotsky considera que a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, sendo as interações sociais o motor para a emergência da linguagem oral (Formiga, 2016).

Neste contexto, é pertinente destacar as ideias de Piaget, que considera a autonomia como um processo gradual, construído à medida que a criança interage com o meio e desenvolve a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades de forma consciente (Piaget, 1932/1994). A promoção de ambientes que favoreçam a escolha, a cooperação e a participação ativa é essencial para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual desde os primeiros anos de vida.

A maioria do grupo apresentava um nível de desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Ao longo do estágio, foi possível observar que, nesta fase, as crianças ainda necessitam de muita atenção e segurança, embora já consigam participar em atividades dirigidas e ajustadas às suas capacidades.

## **Caracterização do ambiente educativo da sala**

### **Caraterização do espaço e materiais**

Durante o estágio, a sala encontrava-se equipada com materiais educativos adequados à faixa etária de um ano. Dispunha de uma zona de refeição com uma mesa onde podiam almoçar quatro crianças em simultâneo. Ao lado, existia uma mesa de apoio destinada à realização de trabalhos de mesa. A sala incluía ainda uma bancada com lava-loiça e outra bancada de apoio, utilizadas tanto nas refeições como nas atividades e trabalhos manuais.

Havia uma zona de tapete, onde decorriam momentos como a hora da bolacha, a leitura de histórias, o canto de canções, entre outras atividades em grande grupo. Existia também uma área com brinquedos acessíveis às crianças, promovendo o jogo livre e a exploração autónoma.

Durante todo o dia, a sala mantinha-se ampla e organizada, sendo apenas reorganizada à hora da sesta, altura em que se colocavam as camas distribuídas pelo espaço. No fraldário, encontrava-se uma bancada para a troca de fraldas, um lavatório, uma sanita e um armário destinado ao armazenamento dos pertences individuais das crianças.

De forma geral, o espaço promovia o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, incentivando a criatividade, a autonomia e o processo de autoexploração, em consonância com os princípios de um ambiente educativo intencionalmente preparado para responder às necessidades da primeira infância.

### **Caraterização do Tempo**

A creche deve ser um espaço seguro e acolhedor, onde a criança recebe cuidados que promovem o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico, garantindo simultaneamente a satisfação das suas necessidades básicas. O primeiro contacto com pessoas desconhecidas e com um novo ambiente pode gerar sentimentos de medo e insegurança, especialmente em crianças pequenas. É neste contexto que a existência de uma rotina se revela essencial, funcionando como um elemento estruturante que transmite previsibilidade e tranquilidade. Contudo, essa rotina deve ser flexível e sensível às necessidades individuais de cada criança, permitindo-lhe adaptar-se gradualmente ao novo contexto (Direção-Geral da Educação, 2024; Peixoto et al., 2017).

As rotinas em contexto de creche são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia da criança, pois proporcionam estabilidade, segurança emocional e oportunidades para que esta participe ativamente nas atividades do dia a dia.

A previsibilidade das ações e a repetição de comportamentos ajudam a criança a compreender o funcionamento do ambiente, promovendo a sua confiança e capacidade de iniciativa (Mourinha, 2020; Eichmann, 2014).

A rotina diária do grupo organizava-se conforme descrito na Tabela 1. O acolhimento era realizado na própria sala, com as crianças a serem acompanhadas desde a receção até à porta por uma auxiliar de serviços gerais. Seguia-se o momento em grande grupo, que incluía o reforço da manhã, a canção do “bom dia”, outras canções e, por vezes, a contação de uma história. Posteriormente, até ao momento da higiene que antecedia o almoço, a educadora de infância implementava uma atividade dirigida ou proporcionava tempo de brincadeira livre.

As refeições, almoço e lanche, eram realizadas na sala. A sesta tinha uma duração aproximada de duas horas e meia, sendo o despertar realizado de forma faseada, respeitando o ritmo de cada criança. O período após o lanche era dedicado à brincadeira livre e à preparação para a saída, promovendo um ambiente descontraído e afetivo que facilitava a transição para o final do dia.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>09h00m – 09h30m</b>	Acolhimento Brincadeira Livre
<b>09h30m – 10h00m</b>	Reforço Canções
<b>10h00m – 10h45m</b> <b>10h45m – 12h00m</b>	Atividade dirigida Higiene pessoal / Almoço / Higiene pessoal
<b>12h00m – 14h30m</b>	Sesta
<b>14h30m – 16h00m</b>	Higiene pessoal/Lanche
<b>16h00m – 17h00m</b>	Higiene e preparação para a saída

*Tabela 1- Rotina diária do grupo da sala de 1 ano*

O trabalho realizado ao longo do ano regeu-se por um plano elaborado no início do ano letivo pela educadora, onde foram definidos os conteúdos, os procedimentos e métodos, as capacidades e destrezas, bem como os valores e atitudes a promover. Este plano teve como base as diferentes áreas de desenvolvimento previstas para a educação pré-escolar: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação — que inclui os domínios da matemática, linguagem oral e escrita, expressão motora, dramática, musical e plástica — e a Área de Conhecimento do Mundo.

Na creche as atividades dirigidas são planeadas e realizadas pela equipa educativa, com uma orientação mais presente por parte dos adultos. No entanto, é essencial que a criança se sinta segura para escolher a forma como irá explorar e interagir com os materiais, desenvolvendo assim a sua autonomia e criatividade. Esta perspetiva é apoiada por Oliveira-Formosinho, que defende uma pedagogia participativa, centrada na criança como protagonista da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ao longo do estágio, tivemos oportunidade de observar e realizar várias atividades dirigidas, como exploração de massa de cores, pintura com as mãos, utilização de diferentes materiais, sessões de motricidade e audição de música clássica, entre outras. Estas atividades foram cuidadosamente planeadas e diversificadas, com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso às crianças, em consonância com as orientações pedagógicas para creche (Marques et al., 2024).

### **Projeto de intervenção**

O projeto intitulado “A Comunicação na Creche” teve como foco o desenvolvimento da linguagem verbal na primeira infância, através da implementação de atividades planeadas e integradas na rotina diária do grupo. A proposta visou proporcionar experiências significativas que promovessem o desenvolvimento global das crianças, com especial ênfase nas interações adulto/criança e criança/criança, bem como na exploração do meio e dos materiais educativos disponíveis. Assim, foram definidos como objetivos centrais do projeto: promover o desenvolvimento da linguagem verbal na primeira infância; enriquecer as interações entre adulto/criança e criança/criança; proporcionar experiências significativas integradas na rotina diária; estimular a exploração do meio e dos materiais educativos disponíveis; e favorecer o desenvolvimento global das crianças através da comunicação.

Reconhecendo que a maioria das crianças que ingressam na creche provêm de contextos familiares onde os cuidadores diretos são as principais figuras de referência afetiva, o projeto procurou estender essa proximidade emocional ao ambiente

educativo. A criação de um espaço acolhedor, seguro e afetivo foi considerada essencial para facilitar a transição e a adaptação das crianças ao novo contexto social, promovendo a construção de vínculos e a confiança nas relações estabelecidas.

Do ponto de vista teórico, o projeto fundamentou-se em autores que estudaram as primeiras formas de comunicação na infância. Winnicott (1963) destaca que, na fase inicial da vida, anterior ao uso da linguagem verbal como símbolo, a comunicação ocorre através de sinais que devem ser interpretados pelo cuidador. A qualidade da resposta emocional e empática do adulto é determinante para o desenvolvimento psíquico e comunicativo do bebé. A noção de “espaço potencial”, introduzida por Winnicott, representa o ambiente facilitador onde a criança começa a distinguir o “eu” do “não-eu”, dando origem à criatividade e à expressão pessoal.

Complementarmente, Brazelton e Cramer (1992) aprofundam os conceitos de sincronia, contingência e encadeamento como elementos estruturantes da comunicação mãe-bebé. A sincronia refere-se à capacidade do adulto de ajustar o seu comportamento aos ritmos e sinais do bebé; a contingência diz respeito à resposta assertiva e emocionalmente disponível da mãe; e o encadeamento representa a construção de sequências interativas que evoluem para jogos e brincadeiras, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia. Baron-Cohen (1988) reforça que a comunicação não-verbal — expressões faciais, gestos, direção do olhar — antecede a linguagem verbal e é essencial na construção de significados. Neste sentido, o ambiente da creche deve ser sensível e responsivo, funcionando como uma extensão dos cuidados familiares, promovendo interações que estimulem o desenvolvimento comunicativo e emocional da criança.

Durante as semanas de intervenção, o projeto foi desenvolvido em articulação com a educadora de infância, respeitando a dinâmica do grupo e integrando-se na rotina diária. As atividades propostas foram cuidadosamente enquadradas, promovendo momentos de expressão, escuta, diálogo e brincadeira, que favoreceram a comunicação espontânea e a construção de relações significativas. A continuidade do trabalho pedagógico e a colaboração com a equipa educativa foram fundamentais para garantir a coerência e a eficácia das ações implementadas.

Tendo em consideração o conjunto de atividades planificadas, seleccionámos duas propostas para apresentar e analisar em maior detalhe. Iniciámos a atividade apresentando uma guitarra clássica ao grupo.

Desenvolvemos uma atividade musical com o objetivo de proporcionar uma experiência sensorial e sonora rica, promovendo o desenvolvimento auditivo, motor e

emocional. Para isso, levámos vários instrumentos musicais, cuidadosamente selecionados para estimular a curiosidade, a perceção sonora e a motricidade das crianças. Mostrámos o instrumento com calma e atenção, e tocámos as cordas suavemente para produzir sons melódicos. Este momento teve como intenção despertar o interesse auditivo das crianças e criar um ambiente de escuta ativa. A reação dos bebés foi imediata: muitos olharam com curiosidade, sorriram ou movimentaram-se ao ritmo dos sons, demonstrando envolvimento.

De seguida, cantámos e tocámos uma canção infantil simples, com uma melodia repetitiva e tranquila, adequada à faixa etária. A música ajudou a criar um ambiente acolhedor e facilitou a ligação emocional entre os bebés e os adultos.

Depois, convidámos os bebés a explorar a guitarra de forma livre e segura. Alguns tocaram nas cordas com os dedos, outros bateram suavemente, e houve quem apenas observasse com atenção. Esta fase foi essencial para promover a autonomia e a descoberta individual, respeitando o ritmo e o interesse de cada criança.

Por fim, distribuímos os restantes instrumentos musicais pelas crianças, incentivando a exploração livre. Cada bebé teve a oportunidade de experimentar diferentes sons, ritmos e formas de tocar. A sala encheu-se de pequenos ruídos e descobertas sonoras, originando um ambiente de liberdade criativa e alegria.

Os bebés mostraram grande receptividade à atividade. Demonstraram interesse visual e auditivo, participaram com entusiasmo na exploração dos instrumentos e reagiram positivamente à música. A diversidade de estímulos permitiu que cada criança se envolvesse à sua maneira, promovendo o desenvolvimento sensorial, motor e emocional de forma lúdica e significativa.



**Figura 1 - Atividade musical**

A segunda atividade, foi uma atividade exploratória com o objetivo de proporcionar uma experiência sensorial, motora e cognitiva rica, promovendo o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio e da percepção espacial das crianças. Para isso, distribuímos pela sala várias caixas de papelão com diferentes formas e funções, algumas estavam fechadas, outras abertas, outras dispostas em forma de túnel, outras empilhadas e algumas continham balões de água com farinha no interior.

A escolha dos materiais e a forma como foram organizados teve como intenção estimular a curiosidade natural dos bebés, incentivando a exploração livre e ativa do espaço. Os balões com farinha, por exemplo, foram pensados para trabalhar a noção de peso, a textura e o equilíbrio, uma vez que, ao serem manuseados pelas crianças, exigiam ajustes posturais e atenção sensorial.

Após a preparação do ambiente, deixámos as crianças explorar livremente as caixas e os balões. Observámos diferentes formas de interação: algumas rastejaram pelos túneis, outras tentaram empilhar ou abrir as caixas, enquanto outras se concentraram nos balões, apertando-os, transportando-os ou simplesmente observando-os com curiosidade. Este momento de exploração espontânea revelou-se muito rico, permitindo que cada criança se envolvesse à sua maneira, respeitando o seu ritmo e nível de desenvolvimento.

Consideramos que tanto o objetivo geral como os objetivos específicos do projeto foram plenamente alcançados, evidenciando-se a aquisição de novas aprendizagens por parte das crianças. A variedade de estímulos presentes na atividade, aliada à liberdade de ação proporcionada, criou um ambiente propício à descoberta e ao desenvolvimento de competências fundamentais, como a coordenação motora, o equilíbrio, a percepção tátil e a autonomia.

Entre as aprendizagens observadas, destacamos a capacidade das crianças para explorar o espaço e os diferentes materiais disponíveis, a compreensão e execução de instruções simples, bem como a crescente interação entre pares. Estes progressos refletem o impacto positivo das propostas realizadas e a adequação das mesmas às necessidades e interesses do grupo.



**Figura 2-** *Atividade de Expressão Motora*

A avaliação do projeto foi sustentada por diversos instrumentos, incluindo a observação direta, registos escritos e a recolha de evidências fotográficas e videográficas que documentaram o envolvimento das crianças nas atividades. Destaca-se também a utilização do diário de bordo, que funcionou como um instrumento de registo e reflexão contínua. Nele foram anotadas observações relevantes, decisões pedagógicas, dificuldades sentidas e estratégias adotadas, permitindo uma análise crítica do percurso realizado. Este processo incluiu ainda uma autoavaliação regular, que possibilitou refletir sobre a qualidade da intervenção, a postura profissional e a capacidade de adaptação ao contexto educativo. Paralelamente, realizámos reflexões semanais sobre as planificações, analisando a adequação das propostas, as aprendizagens emergentes e ajustando as intervenções sempre que necessário.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **Caraterização da Instituição**

O estágio, com a duração de seis semanas, foi realizado numa escola pública situada numa zona residencial da cidade de Santarém. Esta escola integrava um agrupamento que abrangia diferentes áreas urbanas e rurais do concelho, oferecendo uma resposta educativa diversificada e adaptada às necessidades da comunidade envolvente.

O agrupamento pautava a sua ação pedagógica e organizacional por um Projeto Educativo que tinha como missão a formação de cidadãos ativos. Entre os objetivos estratégicos destacavam-se: a oferta de respostas socioeducativas adequadas; o desenvolvimento de competências para o futuro; a orientação personalizada dos percursos escolares; a promoção de uma formação pessoal e social sólida; a garantia de um ensino de qualidade que favorecesse o desenvolvimento cognitivo, emocional e social; a promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco; e o incentivo ao interesse pelas ciências, artes, literatura, desporto, consciência ambiental e utilização das bibliotecas escolares.

A visão do agrupamento assentava na afirmação enquanto instituição de referência e inovação, promotora do desenvolvimento de múltiplas literacias, inteligências e competências. Esta visão era sustentada por valores como paixão, ambição, flexibilidade, pensamento crítico, articulação e cruzamento de ideias. Os princípios orientadores incluíam cidadania, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação da diferença, promovendo um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos tinham lugar e onde se procurava responder, de forma diferenciada, aos desafios da sociedade contemporânea.

A organização escolar valorizava a inovação, o desenvolvimento, o rigor, a abrangência e o reconhecimento, procurando consolidar-se como uma instituição de excelência junto da comunidade. O envolvimento da comunidade educativa, a articulação entre os diferentes níveis de ensino e a atenção à diversidade de necessidades dos alunos eram pilares fundamentais da sua dinâmica. A escola onde decorreu o estágio integrava uma sala de jardim de infância e duas salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à sua localização, encontrava-se numa zona residencial, próxima de uma estrada com tráfego considerável, o que limitava o acesso ao exterior e representava um potencial risco para as crianças. No entanto, o edifício estava bem equipado, com infraestruturas acessíveis a crianças com mobilidade reduzida, e

caracterizava-se por um ambiente familiar que valorizava a proximidade e a colaboração com a comunidade local.

A dinâmica do estágio foi organizada em duas fases complementares: duas semanas de observação e quatro semanas de intervenção, realizadas em alternância com o par pedagógico. Esta metodologia permitiu uma compreensão aprofundada da realidade institucional, das rotinas e das práticas pedagógicas, possibilitando uma intervenção informada, crítica e alinhada com os valores e princípios educativos da instituição.

### **Caraterização do Grupo**

A sala de jardim de infância era composta por um grupo heterogéneo de 22 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A maioria encontrava-se entre os 4 e os 5 anos de idade, embora algumas já tivessem completado 6 anos. Duas crianças beneficiavam de acompanhamento especializado por parte de uma docente da Equipa Local de Intervenção (ELI), o que evidencia o compromisso da instituição com a inclusão e a resposta a necessidades educativas específicas.

No que respeita à dinâmica do grupo, observava-se um elevado grau de autonomia e relações interpessoais positivas. As crianças demonstravam gosto pelo trabalho colaborativo, pela entajuda e pela participação nas rotinas diárias. Destacava-se, como fator promotor do desenvolvimento social, a cooperação dos elementos mais velhos no apoio aos mais novos. De forma geral, o grupo mostrava-se recetivo a estratégias lúdicas de apresentação e desenvolvimento das atividades, mantendo uma relação próxima e afetuosa com os adultos da instituição.

Entre as atividades mais valorizadas pelas crianças, destacava-se o brincar livre, considerado um elemento essencial no processo educativo da educação pré-escolar. Esta prática permite que as crianças assumam o controlo das suas ações, explorem os seus interesses e desenvolvam a consciência das suas capacidades e limitações, contribuindo para a construção da autoestima e do autoconhecimento (Araújo, 2009).

Apesar dos inúmeros progressos observados, emergiram aspetos que evidenciam diferentes ritmos de desenvolvimento e que constituem oportunidades de aprendizagem para o grupo. No contexto das interações em grande grupo, algumas crianças revelaram estar ainda a construir a capacidade de aguardar a sua vez para intervir, o que é natural nesta faixa etária e demonstra entusiasmo e vontade de participar. Foram igualmente identificadas áreas em evolução, nomeadamente ao nível da articulação, da dicção, da construção frásica e do enriquecimento do vocabulário. Estas particularidades refletem

fases distintas do percurso comunicativo de cada criança e reforçam a importância de proporcionar experiências diversificadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da linguagem.

Observou-se também que, em determinadas tarefas, algumas crianças beneficiariam de um acompanhamento mais individualizado, não por falta de interesse — que se revelou sempre presente — mas devido às suas necessidades específicas de apoio para consolidar competências. Estas situações constituem oportunidades valiosas para ajustar estratégias e diversificar propostas, respeitando os ritmos individuais e garantindo que cada criança encontra condições favoráveis para progredir.

No que diz respeito ao contexto externo, destacava-se uma comunicação eficaz entre o jardim de infância e as famílias, refletida numa colaboração positiva e numa presença regular dos encarregados de educação. Esta proximidade era facilitada pela localização geográfica da maioria das crianças em relação à instituição. Contudo, a escassez de espaço e de equipamentos lúdicos no exterior, aliada à localização da escola numa zona com tráfego rodoviário intenso, limitava a frequência e a diversidade das atividades ao ar livre.

### **Caraterização do ambiente educativo da sala**

#### **Caraterização do espaço e materiais**

A sala de jardim de infância caracterizava-se por ser um espaço acolhedor, bem iluminado e funcional, ainda que de dimensões reduzidas. Apesar dessa limitação, encontrava-se cuidadosamente organizada, disponibilizando uma ampla variedade de materiais e recursos pedagógicos, bem como diversas áreas de aprendizagem, em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

A disposição do espaço refletia uma clara intencionalidade pedagógica, promovendo a autonomia e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem (Carmo, 2023). A sala estava equipada com três conjuntos de mesas, estantes com livros e materiais de expressão plástica, um móvel para armazenamento de trabalhos, uma secretária com computador e impressora, armários, cadeiras e diversos placards. Esta organização facilitava o acesso autónomo aos materiais, incentivando a iniciativa e a exploração, conforme preconizado pelas OCEPE.

As áreas de aprendizagem estavam bem definidas e incluíam:

- Expressões e experimentação artística, com materiais para pintura, modelagem e jogos de mesa;
- Abordagem à escrita, destinada à cópia de nomes, palavras e exploração de letras;
- Jogo simbólico e dramático, com elementos de faz-de-conta, como uma cozinha e uma cama de bonecas;
- Biblioteca, que promovia o contacto com livros, a leitura de imagens e a expressão oral;
- Fantoches, que estimulavam a criatividade e a construção de narrativas;
- Construções e garagem, com legos, materiais de construção e um tapete com estrada e carros.

A proximidade das casas de banho, adaptadas à faixa etária, e a presença de cabides identificados com fotografias e nomes das crianças no corredor de acesso à sala, contribuíam para o reforço da autonomia e da identidade individual (Menezes, 2023). A organização do espaço valorizava a flexibilidade e a diversidade de experiências, proporcionando momentos lúdicos e de aprendizagem em diferentes contextos. Todas as áreas estavam devidamente equipadas com materiais variados, adequados e em quantidade suficiente, estimulando a curiosidade, a exploração e a aprendizagem ativa, conforme presente nas OCEPE.

Embora o espaço exterior fosse limitado em termos de dimensão e diversidade de materiais, era utilizado de forma intencional para proporcionar experiências educativas. Reconhece-se, a importância do ambiente exterior como um contexto educativo fundamental para o desenvolvimento global das crianças.

Em síntese, a sala estava organizada de acordo com os princípios de um ambiente educativo, inclusivo, seguro, promovendo o bem-estar, a autonomia, a participação e a aprendizagem integrada das crianças, em consonância com as orientações curriculares.

### **Caraterização do Tempo**

A rotina diária em contexto de educação pré-escolar assume um papel estruturante no desenvolvimento infantil, funcionando como um elemento central para a aquisição de noções temporais, autonomia, responsabilidade e interiorização de regras. De acordo com o Manual da Educação Infantil (2003, p. 13), “a sucessão de atividades na mesma ordem e com uma frequência diária constitui um ritmo, o que contribui para dar (...)

segurança e confiança.” A continuidade e a coerência das ações ao longo do dia são, assim, fundamentais para a construção de uma relação baseada na confiança, promovendo um ambiente previsível e seguro para a criança.

Através da rotina, as crianças desenvolvem competências essenciais, nomeadamente a compreensão da sequência temporal dos acontecimentos, a capacidade de antecipação, a autonomia na realização de tarefas e a responsabilidade individual e coletiva. Estes aspetos são amplamente reconhecidos como promotores do bem-estar e do desenvolvimento global da criança (Manual da Educação Infantil, 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

Importa, contudo, salientar que a rotina, embora estruturante, não era rígida. Existiam momentos em que se verificavam alterações, ajustando-se a sequência das atividades às necessidades e interesses do grupo. Essa flexibilidade permitia que a educadora adaptasse o quotidiano, tornando cada momento significativo e relevante para as crianças, estando em consonância com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, que defendem a importância de uma abordagem flexível e centrada na criança (Lopes da Silva et al., 2016).

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>09h00m – 09h30m</b>	Acolhimento Brincadeira Livre
<b>09h30m – 10h00m</b>	Reforço Canções
<b>10h00m – 10h45m</b> <b>10h45m – 12h00m</b>	Atividade Dirigida Higiene pessoal / Almoço / Higiene pessoal
<b>12h00m – 14h30m</b>	Sesta
<b>14h30m – 16h00m</b>	Higiene pessoal/Lanche
<b>16h00m – 17h00m</b>	AFFF

**Tabela 2– Rotina diária do grupo da sala de Jardim de Infância**

## **Projeto de Intervenção**

O projeto de intervenção intitulado “Histórias com Arte” foi concebido no âmbito do estágio curricular do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como cenário educativo uma sala de Jardim de Infância, composta por 22 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. A escolha do tema fundamentou-se na relevância das histórias enquanto instrumentos privilegiados para a exploração do quotidiano, a aquisição de novas aprendizagens e o desenvolvimento global das crianças, promovendo a transversalidade entre diferentes áreas do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

A origem do projeto decorreu de uma análise contextual e da observação inicial do grupo, considerando as interações estabelecidas entre as crianças, os seus interesses emergentes e os objetivos pedagógicos delineados. A proposta foi construída com base na escuta ativa das crianças, valorizando os seus interesses e opiniões, uma vez que, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 17), “considerar a criança como agente do processo educativo (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem”.

A identificação de um interesse significativo pelas narrativas infantis e pelas atividades de expressão artística constituiu o ponto de partida para a conceção de um projeto que integrasse estas duas dimensões fundamentais da prática educativa em contexto pré-escolar.

Neste sentido, o projeto “Histórias com Arte” centrou-se na valorização das narrativas como recurso privilegiado para a promoção de aprendizagens significativas, articuladas com diversas formas de expressão artística. A fundamentação do projeto assenta na convicção de que a articulação entre literatura infantil e artes visuais, potencia experiências educativas integradoras, promotoras do desenvolvimento global da criança. As histórias, para além de fomentarem o gosto pela leitura, contribuíram para o enriquecimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e da construção de valores. Quando associadas às artes, ampliam-se as possibilidades de comunicação, representação e compreensão do mundo, permitindo às crianças expressarem-se de forma livre, criativa e significativa.

As histórias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, do gosto pela leitura, da concentração e do espírito crítico (Bettelheim, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Quando lidas ou contadas por um adulto, as histórias contribuem para o enriquecimento do vocabulário, o despertar do interesse pela leitura, o desenvolvimento da atenção e da memória, bem como para a resolução de conflitos

emocionais e a construção da identidade social e cultural da criança. Paralelamente, a integração das artes — desenho, pintura, música, teatro, expressão dramática — potenciam a criatividade, a fantasia, a expressão de sentimentos e emoções, e o desenvolvimento de competências comunicativas e representativas (Barbosa, 2010; Lopes da Silva et al., 2016).

Através da leitura e exploração de histórias as crianças tiveram oportunidade de contactar com diferentes linguagens artísticas — como o desenho, a pintura, a música e o teatro — favorecendo a construção de saberes, a expressão de sentimentos e a partilha de vivências. A transversalidade do projeto permitiu uma abordagem integrada das áreas de conteúdo, respeitando os ritmos, interesses e características individuais de cada criança. Com esta abordagem, pretendeu-se contribuir para a formação de crianças mais autónomas, criativas, conscientes e participativas, promovendo um ambiente educativo que valoriza a imaginação, o pensamento crítico, a cultura e a expressão artística como pilares essenciais do desenvolvimento infantil.

Tendo em consideração o conjunto de atividades planificadas no âmbito do projeto de intervenção, foram selecionadas duas propostas para apresentação e análise aprofundada. A primeira atividade foi desenvolvida em articulação com o trabalho pedagógico que a educadora titular vinha a realizar com o grupo, promovendo uma abordagem integrada e coerente com os interesses e as necessidades das crianças.

A proposta teve como ponto de partida a exploração da obra “O Lobo que Queria Mudar de Cor”, cuja narrativa se revelou particularmente pertinente para abordar conteúdos como as cores, a sequência dos dias da semana e, sobretudo, a valorização da identidade e da aceitação pessoal. Com o objetivo de estimular a curiosidade e o envolvimento ativo das crianças, optou-se por omitir inicialmente a capa do livro, criando uma oportunidade para refletir sobre a estrutura dos livros e os seus elementos constituintes, como a capa e a contracapa, bem como sobre o papel dos ilustradores na construção visual das histórias.

Após a leitura da obra, desconhecida pela maioria do grupo, foi lançada uma proposta criativa que consistiu na elaboração de uma capa alternativa para o livro, permitindo que cada criança assumisse simbolicamente o papel de ilustrador. Esta atividade teve como finalidade promover a expressão artística, a autonomia e a imaginação, proporcionando um espaço de criação livre e significativa. A organização dos materiais e das áreas de trabalho foi cuidadosamente pensada para favorecer a participação ativa e o respeito pelo ritmo individual de cada criança.

Durante a realização da tarefa, foi possível acompanhar o processo criativo de forma próxima, colocando questões orientadoras e promovendo momentos de escuta ativa, o que permitiu compreender melhor as intenções gráficas e narrativas das crianças. A adesão à atividade foi elevada, tendo-se verificado facilidade na execução dos desenhos e uma clara correspondência entre as produções visuais e os elementos narrativos da história.

No decurso da leitura, foi possível identificar algumas dificuldades relacionadas com a sucessão dos dias da semana, nomeadamente na compreensão das noções de anterioridade e posterioridade. Esta observação revelou-se relevante para o ajustamento das práticas pedagógicas, tendo sido decidido incorporar, nos momentos de marcação de presenças, um pequeno jogo de perguntas que visa reforçar esta aprendizagem: “Se hoje é quarta-feira, que dia será amanhã?” ou “E ontem, que dia foi?”. Esta estratégia pretende consolidar a sequência temporal dos dias da semana de forma lúdica e contextualizada, promovendo a construção de saberes significativos e ajustados ao nível de desenvolvimento do grupo.



**Figura 3 - Capas criadas pelas crianças para o livro "O Lobo que queria mudar de cor"**

A segunda atividade selecionada para análise, consistiu num passeio ao campo com o grupo de crianças, com o objetivo de recolher elementos naturais, como flores, folhas, ervas e pequenos ramos, que seriam posteriormente utilizados numa proposta de expressão artística relacionada com a história “O Lobo que Queria Mudar de Cor”. Esta atividade permitiu articular a exploração da natureza com a valorização da criatividade, da consciência ambiental e da expressão individual.

Durante o percurso, foram promovidas conversas espontâneas e intencionais sobre a importância de preservar o meio ambiente, incentivando as crianças a recolherem os elementos naturais com respeito pelo espaço envolvente e pelos seres vivos que nele

habitam. Foram observadas e identificadas diferentes cores de flores, contabilizadas as espécies recolhidas, e explorados pequenos animais como caracóis e formigas, o que contribuiu para o desenvolvimento da curiosidade científica e da consciência ecológica. A abordagem incluiu também uma breve explicação sobre o papel das abelhas na natureza, reforçando a ideia de que estes insetos devem ser respeitados e compreendidos no seu comportamento defensivo.

A chegada ao pinhal revelou-se um momento particularmente significativo, marcado pela alegria e entusiasmo das crianças, que se envolveram na recolha de pinhas e na descoberta dos pinhões, demonstrando interesse e iniciativa na exploração do meio. Este momento foi rico em aprendizagens informais, promovendo o contacto direto com a natureza e o desenvolvimento de competências de observação, linguagem e socialização.

Após o regresso à escola, cada criança organizou os elementos recolhidos. Foi então proposta a decoração de uma folha com a figura do lobo, utilizando os materiais naturais recolhidos. Os elementos foram dispostos no centro das mesas, promovendo a partilha e o trabalho colaborativo. Esta atividade permitiu às crianças experimentar materiais não convencionais, estimulando o processo criativo e a expressão artística através de recursos da natureza.

A proposta revelou-se eficaz na promoção da autonomia, da criatividade e da consciência ambiental, tendo sido possível observar um elevado grau de envolvimento por parte do grupo. A atividade permitiu ainda trabalhar de forma transversal várias áreas e domínios do desenvolvimento infantil, como a motricidade fina, a linguagem, a matemática (através da contagem e classificação dos elementos), e a formação pessoal e social, reforçando valores como o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade.



**Figura 4** - Passeio ao campo para a recolha de elementos naturais e decoração do lobo da história "O Lobo que queria mudar de cor"

A avaliação foi realizada através de instrumentos que procuraram captar de forma abrangente o envolvimento e a evolução das crianças ao longo da intervenção. A observação direta das atividades constituiu uma das principais estratégias, permitindo-nos analisar como as crianças interagiram, participaram e se expressaram durante as propostas pedagógicas. Complementarmente, efetuámos registos fotográficos com o objetivo de documentar momentos significativos da prática e possibilitar uma análise mais aprofundada das dinâmicas individuais e grupais.

A interação diária com as crianças foi igualmente considerada um indicador relevante, permitindo-nos observar a sua evolução comportamental, comunicacional e emocional ao longo do estágio. Para garantir um acompanhamento sistemático, realizámos avaliações semanais, nas quais refletimos sobre o desenvolvimento das atividades, o grau de envolvimento das crianças e os progressos observados. Estas avaliações contribuíram para uma prática educativa mais consciente, intencional e ajustada às necessidades do grupo.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 1.º Ano**

### **Caraterização da Instituição**

O estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se ao longo de sete semanas numa escola pública situada no distrito de Santarém, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado. Esta escola, dedicada exclusivamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, acolhia crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. A missão do agrupamento estava centrada na prestação de um serviço educativo e formativo de excelência, orientado para o desenvolvimento de saberes e competências

essenciais à formação integral dos alunos, em consonância com os desafios do século XXI.

O projeto educativo do agrupamento apresentava uma visão clara e orientadora, baseada no respeito pelos Direitos Humanos, na promoção da cidadania europeia e na defesa do ambiente. Valores como liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância, paz e sustentabilidade ambiental orientavam a prática pedagógica e o quotidiano escolar.

A escola dispunha de uma organização funcional dos espaços, com salas de aula adaptadas às necessidades das crianças do 1.º Ciclo, equipadas com materiais didáticos e tecnológicos adequados à faixa etária. Destacavam-se os recursos especializados disponíveis, como a Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAE) e a Unidade de Ensino Estruturado (UEE), evidenciando o compromisso da instituição com uma educação inclusiva, centrada na equidade e no respeito pela diversidade. Os espaços comuns, como biblioteca, refeitório e áreas de recreio, eram concebidos para promover o bem-estar, a socialização e a participação ativa dos alunos. A acessibilidade constituía uma preocupação constante, com adaptações físicas e recursos que facilitavam a mobilidade e a participação de todas as crianças, independentemente das suas necessidades. O envolvimento da comunidade educativa, incluindo famílias e profissionais, era valorizado na organização e dinamização das atividades escolares.

A dinâmica do estágio foi organizada em duas fases principais: observação e intervenção. Estas permitiram conhecer a realidade institucional, compreender as rotinas e práticas pedagógicas e intervir de forma informada e reflexiva, sempre alinhada com os valores e princípios educativos do agrupamento.

### **Caraterização do Grupo**

Durante o estágio, foi possível observar e intervir junto de um grupo composto por 18 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sendo 7 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Tratava-se de um grupo heterogéneo no que respeita ao meio familiar, o que influenciava diretamente os seus interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades educativas.

De um modo geral, o grupo demonstrava ser bem-disposto, com um elevado grau de cooperação, interesse e participação nas atividades propostas. As crianças revelavam curiosidade pelo mundo que as rodeia, gosto em aprender e partilhar descobertas com

os pares e com os adultos, o que se refletia num ambiente de aprendizagem positivo e estimulante.

A maioria dos alunos mostrava entusiasmo em aprender as letras, identificar palavras que conseguisse ler e escrever autonomamente, cantarolar sequências numéricas e responder corretamente a questionários, evidenciando motivação e envolvimento nas atividades de natureza mais formal.

No domínio das expressões, o grupo revelava particular interesse pela pintura e envolvimento significativo nas atividades de expressão motora. Contudo, duas crianças demonstravam dificuldades ao nível do recorte, o que exigia uma atenção diferenciada e estratégias de apoio específicas. Importa referir que o grupo incluía alunos com medidas de apoio educativo, nomeadamente uma criança que se encontrava em fase de diagnóstico e duas crianças que beneficiavam de apoio ao abrigo das medidas universais de suporte à aprendizagem, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Esta diversidade de perfis e necessidades reforçou a importância de uma intervenção pedagógica diferenciada, centrada na inclusão, na equidade e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

### **Caraterização do ambiente educativo da sala**

#### **Caraterização do espaço e materiais**

A sala de aula onde decorreu o estágio encontrava-se cuidadosamente organizada, com áreas bem definidas que favoreceram a funcionalidade, a circulação e a dinâmica pedagógica. As mesas dos alunos estavam dispostas em três filas, o que permitiu uma boa visibilidade para os quadros e facilitou a interação entre os alunos e a professora. Importa salientar que a organização deste espaço não deve ser considerada estanque, uma vez que, como refere Neves (2014), não existe uma única forma correta de organização, cabendo aos docentes ajustá-la em função dos objetivos da aula, das atividades a desenvolver e das características do espaço disponível.

A sala dispunha de dois quadros: um quadro de giz, utilizado para escrita manual, e um quadro com projetor, que possibilitou a projeção de conteúdos digitais, contribuindo para a diversificação das estratégias de ensino. Existia também um computador, utilizado pela docente como apoio às atividades letivas e para a gestão dos recursos pedagógicos.

A área da professora estava equipada com uma secretária, onde organizava os materiais de trabalho e as planificações. A sala incluía ainda um armário com compartimentos individuais, onde os alunos guardavam os seus livros, cadernos e lancheiras, promovendo a autonomia e a organização pessoal. Numa zona específica da sala, foram colocadas as mochilas, o que permitiu manter o espaço livre de obstáculos e facilitou a circulação segura dos alunos e da docente durante as atividades.

Adicionalmente, a sala possuía dois armários de arrumação destinados ao material escolar coletivo, como papel, lápis, tintas, jogos didáticos e outros recursos utilizados nas atividades diárias. A localização da sala, no piso térreo do edifício, permitiu um acesso direto ao exterior e proporcionou uma vista desafogada, com contacto visual com o espaço exterior da escola. As janelas amplas deixavam entrar abundante luz natural, criando um ambiente luminoso, acolhedor e propício à aprendizagem.

Para além da sala de aula, o grupo teve acesso a uma sala polivalente, equipada com materiais variados para expressão motora, como colchões, pins, argolas e bolas. Este espaço foi utilizado para atividades físicas e lúdicas, promovendo o desenvolvimento motor e o bem-estar dos alunos.

O recreio, espaço exterior partilhado com as restantes turmas da escola, encontrava-se bem equipado com mesas, cadeiras, bancos de jardim, uma caixa de areia, árvores, baloiços, escorrega e outros elementos que proporcionaram momentos de lazer, socialização e atividade física ao ar livre.

Esta organização do espaço físico refletiu uma preocupação constante com o bem-estar, a segurança e a autonomia dos alunos, criando um ambiente favorável à aprendizagem, à interação e ao desenvolvimento integral das crianças.

### **Caraterização do Tempo**

A organização semanal da turma baseava-se numa estrutura previsível de atividades associadas aos dias da semana, o que favorecia a antecipação e compreensão da rotina por parte das crianças. Esta previsibilidade contribuía significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, pois os alunos sabiam o que esperar e como se posicionar ao longo da semana.

A gestão do tempo, embora flexível, assentava numa planificação estruturada, alinhada com as Aprendizagens Essenciais e com a intencionalidade pedagógica da professora cooperante. Esta abordagem permitia ajustar o ritmo das atividades às necessidades específicas do grupo, respeitando os tempos de concentração, transição

e descanso, promovendo uma prática pedagógica inclusiva, como defendem Oliveira e Nunes (2015).

O horário letivo decorria entre as 9h00 e as 12h15, e das 13h45 às 15h45, permitindo uma distribuição equilibrada entre momentos de aprendizagem formal e atividades lúdicas e expressivas. Esta alternância favorecia o desenvolvimento global das crianças e está em consonância com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, promovendo uma educação inclusiva centrada nas necessidades de cada aluno.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>09h00m – 10h30m</b>	Entrada Componente Letiva
<b>10h30m – 11h15m</b>	Intervalo
<b>11h15m – 12h15m</b>	Componente Letiva
<b>12h15m – 13h45m</b>	Almoço
<b>13h45m – 15h45m</b>	Componente Letiva Saída

*Tabela 3- Estrutura da componente letiva da sala do 1.º ano*

### **Projeto de Intervenção**

O projeto de intervenção intitulado “Conta-me um conto e acrescenta-me um ponto” integrou-se na valorização da literatura infantil como ferramenta essencial no processo educativo. Quando explorada na infância, a literatura infantil revela-se capaz de comunicar a vários níveis — conceitos, mensagens e emoções — contribuindo para a abertura ao conhecimento de outras realidades e promovendo simultaneamente o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018), fazer da leitura um gosto e uma prática para a vida, bem como encontrar nos livros entusiasmo para ler e continuar a aprender, depende de experiências compensadoras de leitura. Neste contexto, a escolha do tema surgiu do interesse pessoal das professoras estagiárias em compreender o impacto da literatura infantil no desenvolvimento da criança, partindo da

questão orientadora: Como promover aprendizagens significativas através da literatura infantil?

Com o intuito de articular com o projeto institucional “Confiança nas Capacidades” e tendo como base o período de observação, este projeto partiu das motivações das crianças, nomeadamente o gosto demonstrado por histórias. Assim, pretendeu-se utilizar narrativas infantis como ponto de partida para aprendizagens significativas, recorrendo ao livro infantil como recurso central.

Os objetivos gerais do projeto consistiram em estabelecer relações pessoais com a leitura e a escrita, reconhecendo o seu valor e importância; desenvolver atividades significativas com base em livros infantis; e contribuir para o desenvolvimento global das aprendizagens do grupo. Para alcançar estes objetivos, foram propostas estratégias como a interação positiva com o grupo, a construção de uma relação de confiança, a disponibilização de livros e materiais de leitura de qualidade — tanto ao nível do conteúdo como da estética — e a integração regular da leitura com os conteúdos programáticos definidos para o grupo.

Tendo em consideração o conjunto de atividades planificadas, selecionámos duas propostas para apresentar e analisar em maior detalhe. A primeira atividade que descrevemos consistiu em desafiar a turma a adivinhar qual seria a nova letra a ser aprendida. Estes momentos de introdução de letras novas eram vividos com grande entusiasmo pelos alunos, que demonstravam elevada curiosidade e expectativa. Já associavam a aprendizagem de uma nova letra à escuta de uma história, o que aumentava significativamente o seu envolvimento e motivação.

Nesta ocasião, optámos por apresentar a história da Violeta e do vitelo, como forma de introduzir a letra “V”. À medida que íamos contando a história, fomos colocando no quadro as personagens e objetos mencionados, criando o que os próprios alunos descreveram como uma “história de quadro”. Este recurso visual revelou-se altamente eficaz, pois permitiu uma associação direta entre imagem e palavra, facilitando a compreensão e a memorização. Além disso, escrevi no quadro as palavras correspondentes às imagens, promovendo a leitura coletiva e a identificação da letra “V” no início das palavras.

A atividade foi bem-sucedida, não só pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos, mas também pela forma como participaram ativamente na construção do conhecimento. A utilização de histórias como instrumento pedagógico no 1.º ciclo do ensino básico tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da literacia emergente (Jorge, 2022;

Rodrigues, 2016). A associação entre imagem e palavra é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na fase inicial da leitura.



**Figura 5 - Atividade de introdução à consoante "V"**

A segunda atividade teve como objetivo a revisão do conceito de dezena, recorrendo a materiais manipuláveis e estratégias visuais que promovem a compreensão do sistema de numeração decimal.

Inicialmente, recorreremos a um recurso que criamos — duas casinhas: a casinha das unidades e a casinha das dezenas — que já havia sido introduzido anteriormente, em articulação com um filme educativo que a turma tinha visto. Em conjunto com os alunos, revimos quais os números que pertenciam à casinha das unidades e onde deveríamos colocar a dezena, reforçando o valor posicional dos algarismos.

De seguida, apresentamos um novo recurso visual e manipulável: uma árvore com maçãs. Com este recurso, realizámos cálculos simples de adição, colocando e retirando maçãs da árvore, explorando diferentes formas de obter uma dezena. Esta abordagem permitiu aos alunos visualizar e experimentar o conceito de forma concreta, promovendo o raciocínio matemático e a resolução de problemas.

A atividade revelou-se bem-sucedida. Os alunos mostraram-se entusiasmados e motivados, participaram ativamente, quiseram ir ao quadro e manipular os materiais. Foi possível observar que a atividade cumpriu os objetivos propostos. A utilização de materiais manipuláveis no ensino da matemática tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para promover a compreensão de conceitos abstratos, especialmente no 1.º ciclo do ensino básico. Estudos como os de Almeida (2015), Silva (2015) e Lourenço (2024) demonstram que estes recursos favorecem a aprendizagem ativa, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento do pensamento lógico-

matemático, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma significativa e autónoma.

Apesar do envolvimento geral positivo, foi notória alguma dificuldade por parte de dois alunos na realização dos cálculos quando questionados individualmente, o que foi tido em consideração na elaboração das posteriores atividades e momentos de intervenção.



**Figura 6 - Atividade de Revisão da Dezena com Recurso a Materiais Manipuláveis**

No âmbito da avaliação do projeto “Conta-me um conto e acrescenta-me um ponto”, foram utilizados diversos instrumentos que permitiram acompanhar e refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Recorreu-se a registos escritos de situações pedagógicas pertinentes, bem como a registos fotográficos que documentaram momentos significativos da implementação. Foram também recolhidos e analisados os trabalhos realizados pelos alunos, o que possibilitou uma leitura mais aprofundada das suas evoluções individuais e coletivas. Paralelamente, foi realizada uma reflexão contínua sobre a prática, permitindo ajustar estratégias e consolidar aprendizagens.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º e 4.º Anos**

##### **Caraterização da Instituição**

O segundo estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração total de seis semanas, incluindo uma semana de observação, uma semana de intervenção partilhada com o professor cooperante e quatro semanas de intervenção alternada entre os anos de escolaridade, em colaboração com o par pedagógico. Este estágio foi

realizado numa turma composta por alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém.

A missão da instituição, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2021), consistia na formação de cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, promovendo uma escola onde se aprendia a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber. Sob o lema “Fazer melhor para conseguir mais!”, o projeto educativo idealizava as escolas do agrupamento como espaços inclusivos, onde todos tinham o seu lugar e percorriam um caminho de crescimento e aprendizagem sequencial, fundamentado e articulado.

A instituição abrangia as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, regendo-se pelos referenciais curriculares em vigor, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Os espaços escolares estavam organizados de forma funcional, com salas de aula adaptadas às necessidades dos diferentes anos de escolaridade, equipadas com materiais didáticos e tecnológicos adequados, promovendo um ambiente propício à aprendizagem, à criatividade e ao desenvolvimento integral dos alunos.

A inclusão constituía um princípio orientador da prática educativa, refletido na organização dos espaços, nos recursos disponíveis e na atenção à diversidade de necessidades dos alunos. O envolvimento da comunidade educativa, incluindo famílias e profissionais, era valorizado na dinamização das atividades e na construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo.

A estrutura do estágio permitiu uma aproximação progressiva à realidade institucional, através da observação inicial, da intervenção partilhada e da intervenção autónoma, sempre em articulação com o professor cooperante e o par pedagógico. Esta metodologia favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais, a reflexão crítica e a adaptação às necessidades específicas dos alunos do 3.º e 4.º anos.

### **Caraterização do Grupo**

Durante o estágio, foi possível observar e intervir junto de uma turma composta por 22 alunos, dos quais 8 frequentavam o 3.º ano e 14 o 4.º ano de escolaridade. Quatro alunos do 4.º ano tinham reprovado em anos anteriores, o que contribuía para uma maior heterogeneidade ao nível das competências e ritmos de aprendizagem. A turma

apresentava uma distribuição equilibrada entre géneros, com 11 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

Um dos aspetos mais relevantes era a diversidade cultural, com alunos de oito nacionalidades distintas: portuguesa, brasileira, angolana, inglesa, canadiana, ucraniana, indiana e chinesa. Esta diversidade refletia a realidade das escolas contemporâneas, funcionando como espaços de encontro entre culturas e experiências. Tal riqueza cultural promovia o enriquecimento da prática educativa, mas também colocava desafios, sobretudo ao nível da comunicação. Com duas alunas, foi necessário recorrer ao inglês como língua principal de interação, enquanto com outro aluno a comunicação só era possível através do Google Tradutor. Quatro alunos frequentavam aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), dois no nível A1 e dois no nível B1.

Relativamente à inclusão, seis alunos beneficiavam de medidas de suporte ao ensino e à aprendizagem. Três estavam abrangidos por medidas universais, dois por medidas universais e seletivas, e um por medidas universais, seletivas e adicionais, incluindo adaptações curriculares significativas. Cinco alunos tinham adaptações no processo de avaliação, como tempo suplementar, leitura de enunciados e realização das provas em sala separada. Além disso, três alunos recebiam apoio psicológico e dois frequentavam terapia da fala, sendo acompanhados por profissionais especializados.

Do ponto de vista do desenvolvimento, os alunos encontravam-se no estágio operatório concreto, segundo Piaget, evidenciando capacidade para pensar logicamente sobre situações concretas e para trabalhar em cooperação. Inicialmente, mostravam preferência pelo trabalho individual, mas ao longo do estágio foi possível observar uma maior abertura à colaboração em pequenos grupos. Psicossocialmente, segundo Erikson, situavam-se na fase da diligência versus inferioridade, sendo essencial valorizar as suas conquistas para promover a autoestima.

Em termos gerais, os alunos revelavam-se bem-dispostos, comunicativos, curiosos e participativos. Demonstravam entusiasmo nas interações, espírito de partilha e sensibilidade para com os colegas. A relação com o professor cooperante era pautada pelo respeito e pela escuta ativa, o que se refletiu na forma como acolheram e interagiram connosco ao longo do estágio.

## **Caraterização do ambiente educativo da sala**

### **Caraterização do espaço e materiais**

A sala caracterizava-se por ser um espaço amplo, bem iluminado e funcional, adequado ao número de alunos e às exigências pedagógicas. A presença de grandes janelas numa das paredes permitia a entrada de luz natural, criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. A organização do mobiliário estava pensada para promover o trabalho colaborativo (Oliveira, 2015), com os alunos distribuídos em quatro grupos de mesas. Esta disposição facilitava a interação entre pares, o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, e contribuía para uma boa circulação dentro da sala, essencial para a dinâmica das atividades e para a supervisão por parte do professor. Revelou-se também vantajosa por se tratar de uma turma mista, composta por alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, permitindo uma gestão mais eficaz das tarefas diferenciadas e a promoção de momentos de entreajuda entre os dois níveis.

Apesar da organização funcional, foram identificadas algumas limitações. Um dos grupos de alunos encontrava-se mais afastado do quadro, o que dificultava a visibilidade e, por vezes, exigia que mudassem temporariamente de lugar, dado que o professor recorria frequentemente ao quadro como recurso didático. Além disso, alguns alunos estavam posicionados lateralmente em relação ao quadro, o que os levava a adotar posturas desconfortáveis durante as explicações. No entanto, o professor demonstrava uma postura flexível e consciente, ajustando a disposição dos alunos sempre que necessário.

A sala estava equipada com recursos tecnológicos e materiais didáticos que enriqueciam a prática pedagógica. Contava com um quadro de ardósia tradicional, um quadro interativo, um projetor e um computador portátil, utilizados regularmente para apoiar as aprendizagens e tornar as aulas mais dinâmicas e visuais. Estes recursos permitiam a apresentação de conteúdos multimédia, a exploração de jogos educativos e a realização de atividades interativas, promovendo o envolvimento dos alunos.

Existiam armários destinados à organização dos materiais escolares, tanto dos alunos como do professor, contribuindo para a manutenção da ordem e da funcionalidade do espaço. Os placards de cortiça afixados nas paredes eram utilizados para expor materiais didáticos, como esquemas, vocabulário e regras, bem como os trabalhos realizados pelos alunos, valorizando as suas produções e reforçando o sentimento de pertença ao grupo. A mesa do professor encontra-se posicionada ao fundo da sala, permitindo uma visão ampla do espaço e facilitando a gestão das atividades.

O espaço exterior da escola complementa o ambiente educativo, sendo amplo e organizado por zonas distintas: um campo de futebol, uma área com equipamentos lúdicos e uma zona aberta. Este espaço é utilizado para brincadeiras livres, aulas de Educação Física, quando as condições meteorológicas são favoráveis. A diversidade de espaços exteriores contribui para o bem-estar dos alunos e para o desenvolvimento de competências motoras e sociais em contextos menos formais.

### **Caraterização do Tempo**

A gestão do tempo em contexto educativo pode ser analisada a partir de duas dimensões fundamentais: o tempo escolar e o tempo curricular. O tempo escolar corresponde a todo o período em que as crianças permanecem no espaço educativo formal, incluindo não apenas os momentos em sala de aula, mas também os recreios, as refeições e outras atividades realizadas no ambiente escolar (Araújo, 2020). Já o tempo curricular refere-se ao tempo dedicado à operacionalização do currículo, proporcionando experiências de aprendizagem através de metodologias e atividades específicas, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e competências nas crianças (Araújo, 2020). Este tempo assume-se como um elemento estruturante da prática pedagógica, orientando a planificação do docente e a organização das rotinas diárias. Embora existisse uma estrutura base, era possível prolongar determinados momentos — como atividades que exigiam maior envolvimento ou tempo de consolidação — e compensar outros posteriormente, garantindo um equilíbrio entre as áreas curriculares e os tempos de descanso e transição. Apresentamos, na tabela seguinte, a estrutura de um dia comum da turma do 3.º e 4.º anos.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>09h00m – 11h00m</b>	Entrada Componente Letiva
<b>11h00m – 11h30m</b>	Intervalo
<b>11h30m – 12h30m</b>	Componente Letiva
<b>12h30m – 14h00m</b>	Almoço
<b>14h00m – 15h30m</b>	Componente Letiva Saída

**Tabela 4 - Estrutura do horário da componente letiva na sala do 3.º e 4.º anos**

O Projeto Curricular de Turma (PCT), desenvolvido pelo professor titular, constituía um documento orientador da prática pedagógica, integrando a caracterização dos elementos da turma, o diagnóstico pedagógico, a análise SWOT e a identificação dos alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este documento incluía ainda as opções estratégicas e metodológicas, tanto globais como específicas, para cada componente do currículo, o Plano de Atividades Anual e as grelhas de avaliação semestrais do próprio projeto.

No âmbito da componente de Oferta Complementar, lecionada por outra professora, os alunos desenvolviam um projeto centrado na azulejaria, promovendo a expressão artística e o conhecimento do património cultural. No entanto, não estava em curso nenhum projeto articulado diretamente com o professor titular, cujo trabalho se centrava essencialmente nas componentes curriculares formais, com foco na consolidação das aprendizagens essenciais e na gestão dos conteúdos programáticas.

### **Projeto de Intervenção**

O Projeto de Intervenção foi estruturado com base na observação direta, no diálogo com os alunos e com o professor cooperante, bem como na reflexão conjunta sobre as dinâmicas da turma. A análise realizada revelou a necessidade de promover o sentimento de pertença e o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos, especialmente entre aqueles que demonstravam dificuldades de integração, seja por características individuais, entrada tardia no grupo ou barreiras linguísticas.

Segundo Goodenow (1993, citado por Teixeira, 2019), o sentimento de pertença corresponde à percepção de aceitação, respeito e apoio no ambiente escolar, sendo a sua ausência frequentemente associada ao insucesso escolar (Finn, 1989, citado por Teixeira, 2019). A promoção de relações interpessoais revelou-se essencial, uma vez que “através das interações estabelecidas entre pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam a sua aprendizagem” (Cubero & Luque, 2004, citados por Teixeira, 2019, p. 29).

O trabalho colaborativo foi adotado como estratégia central, por favorecer relações horizontais, confiança mútua e corresponsabilidade entre os alunos, promovendo uma liderança partilhada e objetivos comuns (Damiani, 2008). Foram definidos dois objetivos gerais para o projeto: promover o sentimento de pertença e desenvolver relações interpessoais. A estratégia geral consistiu na implementação de propostas que envolvessem o trabalho colaborativo, sendo que cada atividade foi planificada com objetivos e estratégias específicas, enquadradas nos pressupostos curriculares e ajustadas às características da turma.

Este projeto revelou-se uma oportunidade significativa para promover a inclusão, a empatia e o trabalho em equipa, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante a implementação do projeto de intervenção, foram desenvolvidas duas atividades principais: a pintura de um banco no espaço exterior, denominado “Ponto de Encontro”, e uma proposta STEM que culminou na criação de jogos para esse mesmo local. A abordagem inicial partiu da leitura da obra “O Aquário”, de João Pedro Méseder, que aborda temas como a aceitação da diferença, o combate ao preconceito e a valorização da amizade. Após a leitura, os alunos refletiram sobre os conteúdos da história, identificaram problemáticas sociais e estabeleceram paralelos com situações vivenciadas no seu contexto escolar. Inspirados pelo desfecho da narrativa, em que os personagens encontram um espaço comum para brincar, os alunos participaram na planificação da pintura do banco. Considerando a diversidade linguística da turma, foi decidido após votação pela turma, escrever a palavra “amizade” em várias línguas, português, inglês, hindu, ucraniano e chinês simplificado, simbolizando a inclusão e o respeito pela multiculturalidade. Embora inicialmente tenha sido escolhida a palavra “união”, dificuldades na tradução levaram à substituição por “amizade”, decisão que foi compreendida e aceite pelo grupo. A aplicação das palavras foi feita com recurso à técnica de stencil, embora a pintura não tenha sido concluída durante o estágio.



*Figura 7 - Atividade de pintura do banco de recreio, designado Ponto de Encontro*

A segunda atividade centrou-se numa abordagem STEM, integrando áreas como Tecnologia, Engenharia, Matemática e Ciências Sociais. Os alunos foram organizados em grupos e seguiram um guião orientador que incluía a definição de problemas sociais, visualização de um vídeo, registo de situações observadas e proposta de soluções. Cada grupo concebeu um jogo diferente para o *Ponto de Encontro*, atribuiu-lhe um nome e apresentou-o aos colegas. Apesar das condições meteorológicas terem impedido a utilização dos jogos no exterior, os alunos demonstraram envolvimento e cooperação ao jogá-los na sala de aula.



*Figura 8 - Atividade de construção de jogos no âmbito da proposta STEM*

Numa perspetiva de análise, embora os objetivos gerais definidos para o projeto fossem amplos e o tempo de implementação relativamente curto, considerámos a intervenção bem-sucedida. Esta conclusão foi sustentada pelo parecer positivo do professor titular e dos alunos, bem como pela análise dos elementos de avaliação recolhidos, incluindo registos escritos, fotográficos e videográficos e pela reflexão

crítica sobre as atividades desenvolvidas, as aprendizagens observadas e o desempenho pedagógico. Destacou-se o empenho dos alunos nas atividades colaborativas, evidenciando progressos ao nível da aceitação mútua, da entreaajuda e da comunicação.

Foram observadas interações entre alunos que, em contextos anteriores, raramente comunicavam entre si, o que demonstra o impacto positivo da organização dos grupos e das dinâmicas colaborativas. O projeto foi ainda divulgado através da partilha de um vídeo com evidências do trabalho realizado, apresentado aos alunos e aos respetivos encarregados de educação, reforçando o valor da experiência vivida.

## **5. Percurso de Desenvolvimento Pessoal**

As Práticas de Ensino Supervisionado constituem um momento determinante na construção da identidade profissional docente, pois permitem articular teoria e prática ao longo do percurso formativo, promovendo um processo contínuo de reflexão. Este percurso revelou-se essencial para compreender a complexidade da ação educativa e desenvolver competências pedagógicas, científicas e relacionais, aproximando a formação académica da realidade profissional.

A PES representou um espaço privilegiado para vivenciar situações concretas e compreender os desafios que caracterizam o quotidiano docente. De acordo com Gomes e Medeiros (2005), o estágio é a fase em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejado papel: o de ser professor.

A primeira experiência ocorreu em contexto de creche, onde se evidenciou a importância do vínculo afetivo e da segurança emocional para o desenvolvimento integral da criança. Nesta fase, cuidar e educar são dimensões indissociáveis, exigindo sensibilidade e atenção às necessidades individuais. Como refere Oliveira-Formosinho (1998), “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão” (p. 45).

Esta etapa permitiu compreender que a intervenção do adulto é essencial para garantir o bem-estar e promover aprendizagens iniciais. Revelou também desafios significativos, como a elaboração de planificações adequadas a crianças pequenas, a organização do espaço educativo e a seleção de materiais que favoreçam a exploração sensorial e a interação. A rotina assumiu um papel estruturante, proporcionando segurança e previsibilidade, mas mostrou-se necessária a sua flexibilidade para responder às necessidades emergentes de cada criança.

A observação sistemática revelou-se uma ferramenta indispensável para conhecer cada criança, identificar interesses e ajustar estratégias, reforçando a ideia de que a prática pedagógica na creche exige uma postura atenta, responsiva e intencional, capaz de transformar cada momento em oportunidades de aprendizagem.

A PES em contexto de jardim de infância permitiu aprofundar a importância da interação social e da aprendizagem através do brincar. Esta etapa levou-me a refletir sobre a necessidade de planificar atividades lúdicas que promovessem autonomia,

criatividade e cooperação, consolidando a ideia de que a educação pré-escolar deve ser um espaço privilegiado para a construção de valores e atitudes.

As planificações assumiram um papel central neste processo, pois são fundamentais para organizar ideias, estruturar atividades e adequá-las ao grupo com quem trabalhamos. A sua elaboração implicou momentos de reflexão, nos quais procurei identificar as melhores formas de agir e organizar o tempo, questionando-me constantemente: “Irá resultar com o grupo?”, “Estarão envolvidos?”, “Que estratégias posso usar caso não se envolvam?”. Estas questões tornaram-se essenciais para ajustar a prática e garantir que as propostas respondiam às necessidades das crianças.

Considero que, quando a criança está envolvida e feliz no ambiente que a rodeia, a sua entrega e interesse são maiores, facilitando aprendizagens significativas. Como refere Laevers (2008), “se houver envolvimento, estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo” (p. 7). Assim, percebi que o educador deve ser criativo e reflexivo, capaz de proporcionar bem-estar físico e emocional, construindo conhecimento, sentimentos, respeito, compreensão, alegria e confiança.

Neste contexto, compreendi também a importância de estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças, pois sem esta relação todo o processo seria mais difícil. Esta experiência permitiu-me superar dificuldades e refletir sobre como me tornar uma profissional melhor, mais flexível na condução das atividades e atenta às necessidades individuais das crianças e do grupo. O educador deve ser consciente da sua responsabilidade, incentivando, apoiando e educando com respeito e compromisso.

Como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/a educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta” (p. 24).

Por fim, destaco a importância das ferramentas de registo, como o diário de bordo, onde registava observações, características das crianças, ideias para atividades, reflexões sobre a intervenção e avaliação do trabalho desenvolvido. Este suporte foi uma mais-valia, pois ajudou-me a analisar

estratégias, perceber se os objetivos definidos estavam a ser atingidos e identificar melhorias para a minha prática.

Compreendi que é fundamental que o educador esteja sempre em constante reflexão sobre as suas práticas, a adequação das mesmas e o cumprimento dos objetivos definidos. Estes momentos de reflexão são essenciais para aprender, evoluir e melhorar continuamente.

A PES em contexto de 1.º Ciclo constituiu uma experiência marcante e enriquecedora, trazendo novos desafios, nomeadamente a adaptação às exigências curriculares e à gestão da heterogeneidade. Destaco o privilégio de integrar uma turma de 1.º ano que se encontrava no início da aquisição da leitura, um momento crucial no percurso escolar das crianças. Esta oportunidade permitiu-me aprender técnicas importantes para apoiar este processo e identificar fragilidades individuais, ajustando estratégias para promover o sucesso de cada aluno.

Deparei-me com desafios significativos, sobretudo pela presença de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), o que exigiu estratégias inclusivas e recursos adaptados. Correia (1997) sublinha que estes alunos necessitam de apoios específicos para garantir o seu desenvolvimento académico e socioemocional. Esta realidade reforçou a importância de uma planificação flexível e da avaliação contínua, ajustando práticas às necessidades emergentes, como defende Zabalza (1992). A relação estabelecida com os alunos foi determinante para criar um ambiente de confiança e motivação, pois ser professor implica saber relacionar-se, respeitando a diferença e promovendo valores, ajudando os alunos a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.

Um dos momentos mais significativos desta etapa foi o desenvolvimento do projeto *“Conta-me um conto e acrescenta-me um ponto!”*, que constituiu um exemplo de inovação pedagógica. Através da literatura infantil, foi possível promover aprendizagens significativas, articulando conteúdos curriculares com atividades lúdicas. Abramovich (1989) destaca que ouvir histórias desde cedo é essencial para a formação das crianças, pois esse contato inicial com a narrativa oral contribui para o desenvolvimento do hábito de leitura, abrindo possibilidades infinitas de descobertas e compreensão do mundo. Este projeto reforçou a importância da criatividade na prática docente e mostrou-me que a aprendizagem pode ser mais envolvente quando feita de forma lúdica.

Estes momentos permitiram-me crescer enquanto futura profissional, desenvolvendo competências para lidar com a diversidade, adaptar estratégias e refletir sobre a prática. Compreendi que ensinar no 1.º Ciclo exige sensibilidade, rigor e capacidade de

inovação, pois cada criança tem ritmos e necessidades próprias. A PES foi, assim, um espaço de aprendizagem contínua, onde cada desafio se transformou numa oportunidade para evoluir.

O último estágio, realizado numa turma mista de 3.º e 4.º anos, constituiu a fase mais exigente deste percurso, devido à diversidade cultural, linguística e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Esta realidade reforçou a necessidade de uma postura reflexiva e adaptativa, exigindo pesquisa constante e estratégias diferenciadas. Thompson (1992) considera que a reflexão permite ao professor obter uma visão crítica do contexto e ajustar práticas, enquanto Roldão (2000) destaca a competência reflexiva como pilar da profissionalidade docente. Ao longo desta experiência, aprendi a lidar com imprevistos, a diversificar metodologias e a valorizar a avaliação como instrumento para melhorar as práticas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Pimentel, 2007). Este estágio permitiu-me perceber as dificuldades que podem surgir da diversidade existente entre diferentes anos de escolaridade, mas também reconhecer as riquezas que advêm dessa heterogeneidade. Foi necessário encontrar estratégias para aproveitar conteúdos comuns aos dois anos, adaptando-os às especificidades de cada grupo, o que exigiu criatividade e flexibilidade. Esta experiência mostrou-me que a diversidade, longe de ser um obstáculo, pode ser uma oportunidade para promover aprendizagens mais ricas e colaborativas.

Outro aspeto que destaco foi a necessidade de criar um ambiente que promovesse maior autonomia nos alunos, algo essencial numa turma mista. Compreendi que a autonomia não surge de forma espontânea; é necessário planear estratégias que incentivem a responsabilidade, a gestão do tempo e a cooperação entre pares. Esta reflexão levou-me a perceber que, enquanto educadora, devo proporcionar condições para que os alunos assumam um papel ativo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências que serão fundamentais para o seu percurso escolar e pessoal.

O meu percurso formativo, desde a creche até ao estágio em turmas do 1.º ciclo, constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, que contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e profissional e para o desenvolvimento de competências pedagógicas e relacionais. Cada etapa trouxe desafios específicos, aprendizagens significativas e momentos de reflexão que reforçam a importância da prática como espaço de crescimento e transformação.

A escolha do tema da investigação — Educação para a Cidadania — surge das vivências nestes contextos, onde se evidenciou a necessidade de promover valores,

atitudes e competências sociais desde as primeiras idades. Sendo a cidadania um eixo estruturante da educação, esta deve ser promovida de forma intencional e sistemática desde os primeiros anos. Em todos os contextos observados — creche, jardim de infância e 1.º CEB — foi necessária uma intervenção pedagógica orientada para valores, regras, respeito pela diferença e participação ativa. Como refere Oliveira-Formosinho (1998), estas oportunidades são decisivas para a construção da sociedade futura. Assim, perceber as conceções dos docentes e investigar estratégias para integrar a cidadania na prática pedagógica é fundamental para responder às exigências da escola inclusiva e multicultural. A experiência vivida reforça a ideia de que a educação para a cidadania deve estar presente em todas as etapas do desenvolvimento infantil, promovendo não apenas aprendizagens académicas, mas também valores que sustentam uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Este percurso permitiu compreender que ser professor é uma missão que exige competência técnica, sensibilidade humana e capacidade reflexiva. A cidadania, longe de ser um conteúdo isolado, é um princípio orientador que atravessa todas as dimensões da prática educativa.

## **Parte II – Exercício investigativo**

### **1. Contextualização da problemática investigativa**

Tendo a escola um papel determinante para o desenvolvimento do indivíduo, e destacando a importância do papel dos educadores e professores na função instrutiva, formativa e educativa, orientada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, o ponto de partida deste exercício investigativo é perceber e analisar quais as competências que devem estar presentes para promover uma abordagem transversal da Educação para a Cidadania no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A cidadania, enquanto dimensão formativa essencial, revela-se particularmente relevante desde as primeiras idades, sendo fundamental compreender de que forma os educadores e professores integram esta área na sua ação educativa.

Neste âmbito, o objetivo centrou-se na análise das conceções de educadores e professores sobre as competências necessárias à promoção de uma Educação para a Cidadania eficaz e transversal desde os primeiros anos de escolaridade.

A promoção de uma abordagem transversal à Educação para a Cidadania assume, neste contexto, um papel determinante para o desenvolvimento integral das crianças,

reconhecendo-as como sujeitos de direitos e agentes ativos na construção do seu percurso educativo e na participação democrática da sociedade.

Este exercício investigativo parte da convicção de que a cidadania não se ensina apenas através de conteúdos formais, mas sobretudo pela vivência de experiências educativas que promovam valores como o respeito, a cooperação, a justiça social, a responsabilidade e o espírito crítico nos alunos.

Neste sentido, torna-se pertinente investigar como os princípios da cidadania são operacionalizados no quotidiano educativo, que conceções orientam os profissionais e que estratégias são utilizadas para envolver as crianças na construção de uma cultura democrática desde os primeiros anos de escolaridade. Esta análise contribui para uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos educadores/professores na formação de cidadãos conscientes e participativos.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 O que é a Educação para a Cidadania**

A cidadania constitui um conceito complexo e multifacetado, que exige uma abordagem abrangente, para além da mera posse de direitos legais. Envolve um conjunto de práticas, valores e atitudes que se manifestam nas relações entre os indivíduos e entre estes e o Estado. Segundo Cardona et al. (2015, p. 36), a cidadania é um processo que “implica direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si”. Esta perspetiva destaca a natureza relacional da cidadania, sublinhando que ela se constrói no quotidiano, através da participação ativa, da tomada de decisões conscientes e da vivência de valores democráticos.

Em Portugal, o conceito de cidadania encontra-se juridicamente sustentado por um conjunto de leis e normativos que visam garantir a convivência harmoniosa entre os cidadãos. Como refere Vasconcelos (2006, p. 110), estas leis representam “a construção de normas e regras sociais para que os cidadãos possam viver mais agradável e produtivamente uns com os outros”. Desde tenra idade, as crianças são inseridas num contexto social onde normas e valores são transmitidos, inicialmente pela família e, posteriormente, pela escola, que se assume como o primeiro espaço de socialização pública (Sarmiento, 2006).

No contexto educativo, a cidadania assume um papel estruturante e transversal, devendo estar presente em todas as áreas curriculares e práticas pedagógicas. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, tem a

responsabilidade de promover ambientes educativos que favoreçam a participação, a escuta ativa e a construção de relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação.

A Educação para a Cidadania constitui, assim, um eixo fundamental na formação integral das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, éticas e cognitivas que lhes permitem participar de forma ativa, crítica e responsável na sociedade.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), atualizada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, reforça a importância de iniciar este processo educativo desde a creche. A cidadania é entendida como uma prática quotidiana que se constrói desde os primeiros anos de vida, através de experiências significativas que envolvem a criança como sujeito de direitos e agente ativo na construção da sua identidade e da sua relação com os outros. No âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), a cidadania exige uma abordagem pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos e agente ativo no seu percurso educativo. Para tal, é essencial que educadores e professores possuam competências que lhes permitam integrar os princípios da cidadania nas práticas quotidianas, de forma intencional e reflexiva. Cardona (2015, p. 45) reforça esta ideia ao afirmar que “a cidadania na infância constrói-se nas interações diárias, nas decisões partilhadas e na vivência de contextos que respeitam e promovem os direitos das crianças”.

Diversos autores têm destacado a importância de ambientes educativos democráticos, da escuta ativa e da participação das crianças como elementos estruturantes de uma cultura de cidadania. Sarmento e Portugal (2018) defendem que a participação infantil deve ser entendida como um direito e uma prática pedagógica que contribui para a formação de sujeitos autónomos e conscientes.

Contudo, a implementação de uma abordagem transversal à cidadania enfrenta desafios, especialmente no 1CEB, onde a estrutura curricular é mais formal e compartimentada. Morgado (2009) aponta que muitos professores sentem dificuldades em integrar a cidadania de forma significativa, devido à pressão dos conteúdos programáticos e à ausência de formação específica nesta área. Esta limitação compromete a construção de práticas pedagógicas que promovam uma cidadania ativa e crítica.

Neste sentido, Alarcão (2001) sublinha que a construção de uma escola reflexiva e democrática exige uma mudança de paradigma na atuação docente, onde o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimento para se tornar mediador de

aprendizagens e facilitador de processos de cidadania. Nóvoa (1992) complementa esta visão ao defender que a formação dos professores deve incluir dimensões éticas e políticas que os capacitem para lidar com a diversidade, fomentar o pensamento crítico e construir relações pedagógicas baseadas no respeito, na cooperação e na justiça social.

Em suma, o enquadramento teórico e legal da Educação para a Cidadania evidencia a necessidade de uma prática educativa que vá além da instrução formal, promovendo experiências que envolvam as crianças na construção de valores democráticos e na vivência de uma cidadania plena. Para que tal se concretize, é essencial que exista uma abordagem transversal e intencional, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e agentes ativos na construção do seu percurso educativo e da sociedade em que vivem.

## **2.2 A Educação para a Cidadania na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A escola constitui o primeiro espaço de socialização pública das crianças, sendo o local onde estas têm a oportunidade de contactar com pessoas diferentes, que valorizam distintos princípios e adotam comportamentos diversos. Neste contexto, a escola assume um papel fundamental na aprendizagem da cidadania, funcionando como um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e competências sociais. Como refere Sarmiento (2014), a escola é um lugar de construção de identidades e de práticas sociais, onde se aprende a viver com os outros, a respeitar regras e a participar na vida coletiva.

A Educação para a Cidadania é reconhecida como um dos pilares fundamentais do sistema educativo português. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009) e o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelecem que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos autónomos, participativos, responsáveis e solidários. Esta orientação foi inicialmente concretizada através da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2017) e, atualmente, pelo novo referencial ENEC 2025, que representa um reforço e atualização das políticas educativas. Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, esta estratégia define a cidadania como uma dimensão transversal do currículo, integrando-se nas práticas pedagógicas de todos os níveis de ensino. A sua implementação visa promover estratégias educativas que contribuam para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na vida democrática e comunitária. A

formação para a cidadania não tem início no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas sim na Creche, prolongando-se na Educação Pré-Escolar e adquirindo maior sistematização e conceptualização no 1.º Ciclo. Este percurso progressivo permite à criança desenvolver, de forma gradual e integrada, competências de participação, responsabilidade e consciência social, fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Na Creche, embora a criança ainda não compreenda os conceitos formais de cidadania, desenvolve as bases emocionais e sociais que sustentam o seu exercício futuro. Este é o primeiro contexto social fora do ambiente familiar, onde a criança começa a aprender a existir em relação com os outros e com o grupo, construindo vínculos, partilhando experiências e desenvolvendo competências de convivência. Lev Vygotsky (1896-1934), defendia que o desenvolvimento infantil ocorre através da interação social, sendo o conhecimento inicialmente construído no plano coletivo antes de ser internalizado. A creche, enquanto espaço educativo, proporciona essas interações mediadas por adultos, permitindo à criança desenvolver linguagem, autonomia e consciência social, elementos fundamentais para a construção da cidadania.

As Orientações Pedagógicas para a Creche (DGE, 2021) destacam que, nesta fase, a cidadania é construída através de experiências de relação, segurança emocional e participação. A construção de vínculos seguros é essencial, sendo o adulto um modelo de relação, respeito, acolhimento e empatia. A segurança emocional, segundo Portugal et al. (2019), é condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia, vista como competência fundacional para o exercício da cidadania. A autonomia e a responsabilidade começam a ser estimuladas através de pequenas escolhas e tarefas, como decidir qual brinquedo utilizar ou participar na arrumação dos materiais. O respeito pelo ritmo individual, a escuta das preferências e emoções, e a valorização da criança como sujeito de direitos (Comité dos Direitos da Criança, 1989) são práticas que promovem a participação desde cedo. A convivência com regras simples, como esperar a vez, partilhar materiais e utilizar o diálogo com apoio do adulto, introduz no quotidiano da criança os primeiros elementos da vida democrática. Na creche, a cidadania é vivida através das relações interpessoais e não por meio de explicações formais. Ela começa quando a criança sente que a sua voz e o seu corpo são respeitados, estabelecendo as bases para uma participação ativa e consciente.

Na Educação Pré-Escolar, a cidadania é explorada de forma intencional e integrada nas rotinas diárias. De acordo com Silva et al. (2016), esta etapa educativa promove a vivência da cidadania através de práticas que estimulam a autonomia, a participação, o

respeito pela diversidade e a resolução de conflitos. A criança é incentivada a tomar decisões, cuidar dos materiais e assumir responsabilidades, desenvolvendo competências que reforçam a sua autonomia. A participação é promovida através da construção coletiva de regras, da realização de assembleias e do debate de ideias, permitindo que a criança compreenda o valor da cooperação e da escuta ativa. O respeito pela diversidade e a inclusão são trabalhados de forma transversal, valorizando as diferenças individuais e culturais. A resolução de conflitos é orientada pelo diálogo, promovendo a empatia e a capacidade de negociação. Nesta fase, a criança transita de uma participação predominantemente emocional, característica da creche, para uma participação consciente e relacional, que envolve reflexão e tomada de decisão.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a cidadania adquire uma estrutura mais formal e sistematizada. De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), são desenvolvidas competências como a responsabilidade, o conhecimento dos direitos e deveres, o pensamento crítico, a sustentabilidade ambiental, a saúde e o comportamento responsável, bem como a literacia digital e a segurança online. A cidadania é promovida através de projetos interdisciplinares, assembleias de turma, participação em atividades comunitárias e processos de tomada de decisão. Estas práticas permitem que os alunos compreendam o seu papel na sociedade, desenvolvam uma consciência ética e se envolvam ativamente na construção de comunidades mais justas e inclusivas.

A Educação para a Cidadania constitui, assim, um processo evolutivo que se inicia na creche, através da construção de vínculos afetivos, da escuta ativa, da valorização das emoções e da participação nas rotinas diárias. Neste primeiro contexto social fora do ambiente familiar, a criança começa a aprender a existir em relação com os outros e com o grupo, desenvolvendo competências fundamentais como a empatia, o respeito, a cooperação e a autonomia. À medida que avança para a Educação Pré-Escolar e posteriormente para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas competências são aprofundadas e sistematizadas, permitindo uma compreensão progressiva dos direitos e deveres, da diversidade, da vida democrática e da responsabilidade social. Trata-se de um percurso que prepara a criança para uma participação ativa e consciente na sociedade, em consonância com os valores da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC 2025).

### **2.3 O que está definido no Sistema Educativo Português para a Educação para a Cidadania nas Primeiras Idades (tendo em conta o novo referencial)**

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC 2025), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, constitui o novo referencial estruturante da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português. Esta estratégia representa um avanço significativo ao reconhecer que a educação para a cidadania deve iniciar-se desde as primeiras idades, abrangendo a creche, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Direção-Geral da Educação, 2025a).

A cidadania, entendida como um conjunto de direitos e deveres que regulam a vida em sociedade, assume uma dimensão formativa essencial desde os primeiros anos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas. Na creche, a cidadania é promovida através de práticas pedagógicas que valorizam interações respeitosas e empáticas, a participação nas rotinas diárias, a valorização da diversidade e a promoção da autonomia e da responsabilidade. Estas práticas educativas visam formar crianças conscientes do outro, capazes de viver em comunidade e de respeitar regras e limites, preparando-as para uma cidadania ativa desde a infância (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

As Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), homologadas em março de 2024, articulam-se com a ENEC e reforçam o papel do educador como agente promotor de ambientes éticos e inclusivos, respeitando os direitos da criança e fomentando a convivência democrática desde os primeiros anos (Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo, 2024). Na educação pré-escolar, a cidadania é trabalhada de forma transversal e integrada, com enfoque em temas como a participação, a diversidade, a sustentabilidade e os direitos humanos. Os educadores são orientados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, a criar ambientes democráticos e inclusivos, onde as crianças possam participar, tomar decisões e refletir sobre o impacto das suas ações (Direção-Geral da Educação, 2016).

Esta abordagem pedagógica valoriza metodologias participativas e centradas na criança, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais para a construção de uma cidadania ativa, crítica e responsável. A articulação da cidadania com outras áreas curriculares, como a linguagem, a matemática ou a expressão artística, permite uma aprendizagem significativa e contextualizada, reforçando a dimensão ética e social da educação.

No 1.º ciclo do ensino básico, a cidadania assume uma estrutura curricular formal através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A ENEC define oito dimensões fundamentais — Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável, Literacia Financeira e Empreendedorismo, Saúde, Risco e Segurança Rodoviária, Media, e Pluralismo e Diversidade Cultural — acompanhadas pelas Aprendizagens Essenciais, que orientam os conteúdos e competências a desenvolver (Diário da República, 2025). A operacionalização da cidadania é feita de forma transversal ao currículo, sendo os domínios trabalhados ao nível da turma e da escola, através de projetos interdisciplinares, debates, atividades de voluntariado e ações comunitárias. Estas práticas visam reforçar o papel dos alunos enquanto cidadãos ativos, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, promovendo a participação, a cooperação e o compromisso com a comunidade.

A ENEC 2025 assenta em princípios pedagógicos que valorizam a educação integral da criança, a promoção da igualdade e da inclusão, a participação ativa da comunidade educativa, a formação contínua dos profissionais de educação e a monitorização e avaliação das práticas de cidadania. Estes princípios visam garantir que a cidadania seja vivida como prática quotidiana, desde os primeiros anos, e não apenas como conteúdo curricular. A escola, neste contexto, é reconhecida como espaço privilegiado para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania, conforme estabelecido no Despacho n.º 6173/2016 (Diário da República, 2016), permitindo que as crianças experienciem e adquiram competências em várias vertentes, como cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação e interculturalidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reforça esta perspetiva ao estabelecer que os alunos devem ser preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, assegurando o seu desenvolvimento cívico equilibrado. Neste sentido, a integração da cidadania como componente estruturante da formação pessoal e social das crianças revela-se essencial para a construção de comunidades mais justas, inclusivas e solidárias. A reflexão crítica sobre as práticas educativas, a articulação da cidadania com as restantes áreas curriculares e o reconhecimento de estratégias e atividades utilizadas no quotidiano educativo são fundamentais para consolidar uma cultura de cidadania desde a infância.

### **3. Exercício Investigativo**

#### **3.1. Questão Orientadora e Objetivos**

O presente exercício investigativo teve como propósito o aprofundamento da seguinte questão-problema: Quais as competências que devem estar presentes para promover uma abordagem transversal da Educação para a Cidadania no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Esta problemática emergiu da observação de práticas pedagógicas em contexto de estágio, revelando-se particularmente relevante face à importância da cidadania enquanto dimensão formativa essencial desde as primeiras idades. A sua pertinência reside na necessidade de compreender como os educadores e professores integram esta área na sua ação educativa, promovendo uma abordagem transversal que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

A investigação foi orientada por esta questão central, tendo como finalidade alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar as perceções dos professores e educadores relativamente à educação para a cidadania;
- Identificar as conceções dos docentes sobre o perfil de competências necessário à sua abordagem transversal;
- Conhecer quais as dificuldades sentidas na prática de ensino.

Importa referir que esta investigação teve início antes da aprovação oficial da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC 2025), pelo que, à data da recolha de dados, a creche não foi integrada nas entrevistas realizadas. Esta delimitação metodológica será considerada na análise dos resultados, reconhecendo que a inclusão da creche como espaço educativo para a cidadania representa um avanço significativo que poderá ser explorado em investigações futuras.

#### **3.2. Contextos e Participantes**

O presente exercício investigativo contou com a participação de dois educadores de infância e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos em exercício em instituições públicas integradas em Agrupamentos de Escolas do distrito de Santarém. As educadoras desenvolvem a sua prática pedagógica em salas de educação pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, enquanto os professores lecionam em turmas do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Com vista a uma identificação clara e sistemática dos participantes ao longo da análise dos dados, foi atribuída a cada educador a sigla “E” (de Educador/a), seguida de um número sequencial, e a cada professor do 1.º CEB a sigla “P” (de Professor/a), igualmente numerada.

<b>Código</b>	<b>Sexo</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Valência</b>
E1	Feminino	Curso de Educadora (Escolas João de Deus), Licenciatura, Mestrado em Supervisão Pedagógica	Educação Pré-Escolar (EPE)
E2	Feminino	Licenciatura em Educação de Infância	Educação Pré-Escolar (EPE)
P1	Masculino	Licenciatura em Educação Física (Ensino Básico), Mestrado (incompleto) em Administração Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
P2	Masculino	Licenciatura em Ensino Básico – Educação Visual e Tecnológica	1.º Ciclo do Ensino Básico

***Tabela 5 - Caracterização dos entrevistados: Educadores e Professores***

### **3.3. Metodologia de Recolha e Análise de Dados**

A metodologia utilizada para a recolha de dados centrou-se numa abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, inserida no paradigma interpretativo, que valoriza a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas em contextos naturais (Bogdan & Biklen, 1994). Neste paradigma, o investigador é o principal instrumento de recolha e análise de dados, com foco no processo e na construção de significados.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, uma técnica que, pela sua flexibilidade, permite explorar em profundidade as perceções e experiências dos participantes. Foram elaborados guiões com questões abertas, possibilitando ao entrevistado liberdade de expressão e ao entrevistador a introdução de novas questões conforme o desenrolar da conversa, de forma a aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo (Oliveira et al., 2023). Antes da aplicação definitiva, foi desenvolvida uma versão provisória do guião, que foi testada e ajustada com base nos resultados dessa fase inicial, garantindo maior clareza e pertinência das questões.

Foram elaborados guiões com questões abertas, possibilitando ao entrevistado a liberdade de expressão e ao entrevistador a introdução de novas questões conforme o desenrolar da conversa, de forma a aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo (Oliveira et al., 2023). Foram realizadas quatro entrevistas individuais – duas com educadoras de infância e duas com professores do 1.º CEB – em instituições públicas do distrito de Santarém. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 208), o método da entrevista é particularmente relevante, pois permite analisar o sentido que os entrevistados atribuem às situações com que são confrontados, sendo a sua principal vantagem o grau de profundidade dos dados obtidos.

Os guiões de entrevista, testados e ajustados previamente, foram organizados em cinco blocos temáticos:

- Bloco I - Legitimação da entrevista;
- Bloco II - Caracterização do entrevistado;
- Bloco III - Conceções sobre a Educação para a Cidadania;
- Bloco IV - Princípios orientadores da prática educativa;
- Bloco V - Agradecimentos.

Os guiões encontram-se no Anexo II. As entrevistas foram gravadas com consentimento informado, transcritas integralmente e analisadas segundo a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), permitindo a identificação de categorias emergentes com base nas questões orientadoras do estudo. As transcrições completas estão disponíveis no Anexo III.

### **3.4. Apresentação e Análise dos Resultados**

#### **3.4.1. O que dizem as Educadoras de Infância**

##### **1. Concepções sobre a Educação para a Cidadania**

Num primeiro momento, procurou-se compreender as concepções das educadoras relativamente à definição de Educação para a Cidadania, articulando as respostas às questões orientadoras: O que é para si a Educação para a Cidadania? E como deve ser promovida pelo Educador de Infância, bem como que competências este deve ter? Ambas as educadoras revelam uma abordagem profundamente humanista e social, entendendo a cidadania como um processo formativo que se inicia desde os primeiros anos de vida.

A educadora E1 define a Educação para a Cidadania como “a gramática que permite à pessoa viver em sociedade”, sublinhando que esta assenta na formação pessoal e social da criança. Para si, educar para a cidadania implica reforçar aquilo que a criança já traz consigo, potenciando o seu desenvolvimento num contexto de interação social. Já a educadora E2 descreve a cidadania como “um conjunto de ferramentas que capacita as crianças para serem cidadãos interventivos, democráticos, tolerantes e ativos”. Apesar das formulações distintas, ambas convergem na ideia de que a Educação para a Cidadania deve promover competências sociais e relacionais desde a primeira infância.

Quanto à forma como esta deve ser promovida pelo educador, as educadoras destacam a importância de práticas quotidianas intencionais, baseadas na criação de oportunidades de participação, na valorização das vivências das crianças e na construção de relações marcadas pelo respeito e pela colaboração. Consideram que o educador deve constituir-se como um modelo ético e democrático, incorporando valores como a inclusão, a solidariedade e a tolerância nas interações diárias. Para a educadora E1, “é preciso estar atento ao que a criança traz, ao que sente e pensa”, enquanto a educadora E2 reforça que é fundamental desenvolver competências relacionadas com “o saber ser e o saber estar (...) que tornam a criança capaz de viver em sociedade”.

Relativamente às competências essenciais do Educador de Infância para promover a cidadania, ambas referem a necessidade de uma escuta ativa, sensibilidade às experiências individuais das crianças, respeito pela diversidade e capacidade de adaptação aos diferentes ritmos e idades. Salientam ainda a importância da articulação com outras áreas curriculares, de forma a integrar a cidadania de maneira transversal e significativa no quotidiano educativo.

No que diz respeito à seleção dos temas de trabalho, observa-se que as educadoras orientam as suas práticas a partir das vivências, interesses e necessidades das crianças. A educadora E1 afirma que “não existem conteúdos principais nem temas fixos (...) existem crianças (...) são elas o ponto de partida”, ilustrando com exemplos como “a alimentação” ou “a tutoria entre pares”. Tal abordagem revela uma prática atenta, participativa e centrada na criança, promovendo aprendizagens contextualizadas. Em contrapartida, a educadora E2 desenvolve de forma sistemática temas como “identidade, autonomia, valores para a cidadania, respeito pelo outro, respeito pela diferença e tolerância”, integrando-os em todas as atividades, assumindo uma perspetiva mais estruturada e contínua.

## **2. Planeamento e Metodologias**

Num segundo momento, no que diz respeito ao planeamento e às metodologias utilizadas na promoção da educação para a cidadania, ambas as educadoras demonstram adotar estratégias pedagógicas flexíveis, centradas na criança e nas suas vivências. Esta abordagem permite que o processo educativo se adapte às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada grupo, promovendo uma maior participação e envolvimento das crianças.

A educadora E1 refere a construção de “*um projeto curricular estruturado digitalmente*”, o qual é desenvolvido ao longo do ano letivo com base em “*teias temáticas que evoluem conforme os interesses das crianças*”. Esta estrutura curricular não é rígida, mas antes uma base orientadora que permite flexibilidade e abertura à imprevisibilidade do quotidiano educativo. Como a própria educadora afirma: “*planeamos, não de forma rígida, mas para termos uma base segura (...) a cidadania surge todos os dias*”. Esta perspetiva evidencia uma prática pedagógica que valoriza a espontaneidade e a capacidade de resposta às situações emergentes, integrando a cidadania de forma natural e contínua nas rotinas diárias.

Por sua vez, a educadora E2 reforça que “*este tema está sempre presente nas atividades que planifico (...) mesmo sem ser de forma intencional*”, o que demonstra uma conceção transversal da cidadania, presente em todas as dimensões da prática educativa. Um dos exemplos mais significativos apresentados por E2 é a realização semanal da “*Assembleia de Grupo*”, uma estratégia que promove a vivência de valores democráticos desde a infância. Esta prática inclui momentos de “*eleição do presidente (...) votação, campanha (...) votações na sala*”, permitindo às crianças experimentar, de forma concreta, processos de tomada de decisão coletiva, negociação e responsabilidade partilhada. Para a educadora E2, a cidadania está presente em todos

os momentos do dia, como afirma: *“trabalhamos a cidadania desde o momento em que entramos na sala até ao momento em que saímos”*.

Estas metodologias, adotadas por ambas as educadoras, revelam uma intencionalidade pedagógica clara, que privilegia a autonomia das crianças, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e a construção coletiva do conhecimento. A cidadania, neste contexto, não é tratada como um conteúdo isolado, mas como uma vivência diária, transversal a todas as atividades e relações estabelecidas no ambiente educativo.

### **3. Transversalidade e Articulação Curricular**

Num terceiro momento, abordou-se a questão da transversalidade e da articulação curricular no contexto da educação para a cidadania. Ambas as educadoras reconhecem que a cidadania não é tratada como uma área isolada, mas sim como um eixo transversal que abrange todas as áreas do saber e todas as dimensões da prática educativa.

A Educadora E1 afirma que *“no Jardim de Infância, tudo está interligado (...) tudo se cruza”*, o que demonstra uma visão holística do currículo. A cidadania é trabalhada de forma *“natural e espontânea”*, emergindo das situações do quotidiano e sendo integrada nas atividades de forma orgânica. Como exemplo, refere a construção de *“um gráfico do leite”* ou a prática da *“separação do lixo”*, atividades que, embora aparentemente simples, permitem desenvolver competências matemáticas, de expressão plástica e de raciocínio lógico. Como destaca: *“construímos um gráfico (...) trabalhamos matemática, expressão plástica, raciocínio”*. Estes exemplos evidenciam como a cidadania pode ser promovida através de experiências concretas e significativas, que articulam diferentes áreas do conhecimento.

De forma semelhante, a Educadora 2 reforça que *“a formação pessoal e social está em todas as atividades (...) trabalhamos de forma transversal”*, salientando que a cidadania está presente desde o planeamento até à execução das atividades. Menciona a articulação com áreas como matemática, expressão plástica, oralidade e conhecimento do mundo, demonstrando uma prática pedagógica integrada, onde os valores da cidadania são constantemente promovidos em diferentes contextos e conteúdos.

No que diz respeito às dificuldades na implementação da educação para a cidadania, ambas as educadoras afirmam não enfrentar obstáculos significativos. A educadora E1 refere que *“não sentimos qualquer dificuldade (...) a prática está muito oleada”*, o que

indica uma consolidação das suas práticas pedagógicas neste domínio. Por sua vez, a educadora E2 destaca “*a facilidade de articulação e adaptação às idades*” como um fator facilitador, permitindo ajustar as estratégias às características específicas de cada grupo.

Apesar da ausência de dificuldades relevantes, ambas as educadoras partilham estratégias que consideram fundamentais para garantir a eficácia do trabalho desenvolvido. A importância de “*respeitar a criança (...) cuidar da minha própria cidadania*” (E1), evidenciando uma postura ética e reflexiva por parte do educador. E valorizar a dimensão coletiva da prática educativa, afirmando que “*a cidadania é trabalhada em grupo, tal como vivemos em grupo, em sociedade*” (E2), o que reforça a importância da cooperação, da partilha e da construção conjunta de saberes e valores.

### **3.4.2. O que dizem os Professores do 1.ºCEB**

#### **1. Concepções sobre a Educação para a Cidadania**

Na entrevista realizada aos professores do 1.º Ciclo, procurou-se num primeiro momento compreender as concepções que estes possuem relativamente à definição de cidadania. As respostas apresentadas revelam uma abordagem abrangente. Definem educação para a cidadania como “*um conjunto de conhecimentos, competências e valores que permitem a todos, crianças e adultos, participar ativamente na sociedade*” (P1), destacando a importância de compreender os direitos e deveres como base para a participação cívica. Consideram que “*o grande objetivo é tornar-nos melhores cidadãos*” (P2), salientando que a cidadania se manifesta desde o comportamento na sala de aula até à vivência em sociedade.

Ambos os entrevistados reconhecem que a cidadania ultrapassa os limites do currículo formal, sendo uma dimensão transversal da prática educativa. As finalidades da educação para a cidadania, segundo os participantes, centram-se na capacitação das crianças para que se tornem cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa. O professor P1 enfatiza a formação de uma consciência crítica e da responsabilidade social, já o professor P2 destaca o desenvolvimento do “*saber estar, saber conviver e saber relacionar-se*”, especialmente em contextos de diversidade cultural e dificuldades educativas.

Os princípios orientadores que sustentam as suas práticas incluem valores fundamentais como o respeito, a igualdade, a equidade, a inclusão, a participação e a justiça. Segundo o professor P1, este procura transmitir aos alunos a ideia de que “o

*futuro está nas suas mãos*”, incentivando a mudança e a assunção de responsabilidades. Na perspetiva do professor P2 é importante *“respeitar as diferenças”*, sobretudo num contexto escolar marcado pela diversidade cultural e pela presença de alunos com diferentes necessidades educativas.

No que diz respeito à escolha dos temas a trabalhar, os entrevistados demonstram uma abordagem flexível e contextualizada. O professor P1 afirma que, para além das orientações do Ministério da Educação, o quotidiano escolar impõe desafios que exigem respostas imediatas, como o *“uso consciente do dinheiro”* ou o *“empreendedorismo”*. Na opinião do professor P2 trabalhar cidadania é integrar temas como *“as regras, a família, as diferenças, as nacionalidades, a sexualidade e as diferenças de género”*, sendo estes escolhidos em função das necessidades e realidades dos alunos. Estas práticas pedagógicas revelam uma valorização da escuta ativa e da participação das crianças, promovendo aprendizagens significativas e ajustadas ao seu contexto.

## **2. Planeamento e Metodologias**

Num segundo momento, que se refere ao planeamento e às metodologias, os entrevistados demonstram uma abordagem pedagógica que privilegia a flexibilidade, a integração curricular e a participação ativa dos alunos. A disciplina *“Oficina do Conhecimento”* criada pelo professor P1, foi uma das atividades destacadas como sendo um espaço privilegiado para trabalhar a cidadania em articulação com outras áreas, afirmando que *“Temos uma disciplina chamada Oficina do Conhecimento (...) onde conseguimos colocar quase tudo.”* Explicou ainda que esta disciplina permite a construção de cenários integradores de aprendizagem, nos quais os alunos participam na escolha das problemáticas a abordar, promovendo a autonomia e a participação democrática.

Na perspetiva do professor P2, este refere que *“a Educação para a Cidadania está incluída no currículo de Estudo do Meio”* e que *“tudo é gerido no início do ano, com a escolha e distribuição das atividades, visitas de estudo, etc.”*. Esta planificação inicial permite integrar a cidadania no projeto curricular de turma, através de ações como as promovidas pela Escola Segura ou visitas de estudo, nas quais são abordados temas como a saúde, a sexualidade e as diferenças de género.

As práticas pedagógicas descritas pelos entrevistados incluem projetos interdisciplinares e atividades criativas. Relataram, por exemplo, *“Explorámos a obra em articulação com o português e as Artes Visuais (...) criaram uma lista (...) trabalhei a*

*criação*” (P1). Também mencionam a criação de projetos sobre hábitos de vida saudável, onde foram incluídas produções de vídeos e músicas, e sobre diversidade cultural, como o projeto *“Um Menino de Todas as Cores”* (P1). Foram também mencionadas a realização de visitas de estudo como momentos privilegiados para a vivência da cidadania, desde o comportamento fora da escola até à valorização do património cultural.

Estas metodologias evidenciam uma intencionalidade pedagógica clara, que visa o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência cívica dos alunos. A cidadania é, assim, integrada de forma transversal e significativa em todas as dimensões da vida escolar.

### **3. Transversalidade e Articulação Curricular**

Num terceiro momento, tentou perceber-se como é que a cidadania era trabalhada em contexto de sala de aula, a transversalidade e a articulação curricular são aspetos centrais na abordagem dos entrevistados à educação para a cidadania. Ambos reconhecem que esta não deve ser tratada como uma área isolada, mas como uma dimensão que atravessa todas as disciplinas e práticas educativas. Na perspetiva do professor P1 *“a cidadania pode ser trabalhada de forma natural e integrada, sem necessidade de ser uma área isolada”*, destacando a articulação com o português, o estudo do meio e a matemática. Esta integração permite que os conteúdos da cidadania sejam abordados de forma contextualizada, reforçando a sua relevância para a vida quotidiana dos alunos. acrescenta que, no 1.º Ciclo, o facto de o professor lecionar todas as disciplinas facilita a articulação plena, permitindo que a cidadania seja trabalhada de forma transversal, inclusive nas áreas das expressões.

No entanto, apesar da valorização da transversalidade, surgem algumas dificuldades na prática. O professor P2 reconhece que *“como a Matemática e o Português têm um peso tão grande, às vezes é difícil encaixar os temas da cidadania”*, apontando a gestão do tempo como um dos principais desafios. Numa outra perspetiva, o professor P1 refere que *“já houve momentos em que achei mais difícil, especialmente quando tentava formalizar demasiado o planeamento”*. Ainda assim, ambos consideram que a cidadania sempre fez parte do papel do professor, mesmo antes de ser formalmente integrada no currículo.

Para superar estas limitações, os entrevistados propõem estratégias que passam pela flexibilidade curricular, pela utilização de recursos digitais e pela criação de

parcerias com entidades externas, como a Escola Segura. O professor P1 destaca a importância da “*Oficina do Conhecimento*”, que “*permite trabalhar de forma integrada e flexível*”, enquanto P2 sublinha que “*hoje em dia, com a Internet, há muitos recursos disponíveis*”.

### **3.5 Considerações finais**

O exercício investigativo que sustentou esta análise qualitativa partiu da questão-problema: *Quais as competências que devem estar presentes para promover uma abordagem transversal da Educação para a Cidadania no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Tendo como objetivos analisar as perceções dos professores e educadores relativamente à educação para a cidadania; identificar as conceções dos docentes sobre o perfil de competências necessário à sua abordagem transversal; conhecer quais as dificuldades sentidas na prática de ensino.

A cidadania, tal como foi conceptualizada pelos participantes, educadores de infância e professores de 1.º Ciclo, emerge como um processo formativo que transcende os limites do currículo formal. Mais do que uma área disciplinar, é entendida como uma vivência quotidiana que se constrói nas interações, nas decisões pedagógicas e na forma como se organiza o ambiente educativo. Esta visão revela uma compreensão profunda da cidadania como prática ética, relacional e democrática, que se inicia na infância e se prolonga ao longo da vida. No que diz respeito às conceções sobre a Educação para a Cidadania, os profissionais entrevistados apresentaram definições que evidenciam uma visão abrangente e prática, centrada na formação integral das crianças.

A cidadania foi descrita como um conjunto de conhecimentos, competências e valores que permitem a participação ativa na sociedade, sendo o seu grande objetivo formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Esta conceção aponta para uma cidadania que se constrói nas vivências escolares e nas relações interpessoais, indo além da transmissão de conteúdos formais.

As finalidades atribuídas à cidadania na educação incluem o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas, como o saber estar, saber conviver e saber relacionar-se, especialmente em contextos de diversidade cultural.

A formação de uma consciência crítica e o sentido de responsabilidade social foram também destacados como pilares fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e transformadora.

Relativamente às competências atribuídas aos profissionais de educação, foram destacadas a escuta ativa, a sensibilidade às vivências das crianças, a capacidade de adaptação às suas necessidades, a articulação curricular e o compromisso com valores como o respeito, a inclusão, a justiça e a participação. Estas competências não se limitam ao domínio técnico, mas exigem uma postura ética e reflexiva, que reconhece a criança como sujeito de direitos e como agente ativo no seu processo de desenvolvimento.

No que se refere à escolha dos temas a trabalhar, os profissionais demonstraram uma abordagem flexível e contextualizada. Os temas emergem das vivências e interesses das crianças, como a alimentação, a família, as regras, as diferenças culturais, a sexualidade ou o uso consciente do dinheiro. Esta flexibilidade temática revela uma prática pedagógica que valoriza a escuta ativa e a participação das crianças, promovendo aprendizagens significativas e ajustadas ao seu contexto.

No âmbito do planeamento e das metodologias, foram descritas práticas que favorecem a autonomia, a participação democrática e a integração curricular. Destaca-se a criação de espaços como a “Oficina do Conhecimento”, que permite aos alunos escolherem as problemáticas a trabalhar, e a realização de Assembleias de Grupo, onde se promovem processos de eleição, votação e tomada de decisão coletiva.

A cidadania é também integrada no projeto curricular de turma, através de ações como visitas de estudo e atividades promovidas por entidades externas, por exemplo, “a Escola Segura”. As estratégias pedagógicas incluem ainda projetos interdisciplinares e atividades criativas, como o trabalho com obras literárias, a produção de vídeos e músicas sobre hábitos de vida saudável, e projetos sobre diversidade cultural. Estas metodologias evidenciam uma intencionalidade clara na promoção da cidadania, permitindo que os alunos vivenciem os valores democráticos de forma concreta e significativa.

Quanto à transversalidade e articulação curricular, todos os participantes reconheceram que a cidadania está presente em todas as áreas do saber. Foi destacada a articulação com disciplinas como português, estudo do meio, matemática e expressões, bem como a integração natural da cidadania nas atividades do quotidiano.

Esta abordagem reforça a ideia de que a cidadania não é um conteúdo isolado, mas uma prática que atravessa todo o currículo. Apesar da valorização da cidadania, alguns desafios foram identificados, como a gestão do tempo e o peso das disciplinas formais, que por vezes dificultam a integração plena dos temas da cidadania, esta visão é mais sentida pelos professores do que pelos educadores

No entanto, os profissionais demonstraram capacidade de adaptação e criatividade, recorrendo à flexibilidade curricular, ao uso de recursos digitais e à criação de parcerias com entidades externas. A cidadania foi também entendida como uma vivência coletiva, construída em grupo, tal como se vive em sociedade. Em síntese, este estudo permitiu identificar um conjunto de competências fundamentais para a promoção de uma abordagem transversal da Educação para a Cidadania, entre as quais se destacam a escuta ativa, a flexibilidade pedagógica, a articulação curricular, a valorização da diversidade e o compromisso ético com a formação integral das crianças. A cidadania, tal como foi vivida e descrita pelos participantes, constitui um eixo estruturante da prática educativa, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanista. Educar para a cidadania é, acima de tudo, educar para a vida em comum, com respeito, com diálogo e com responsabilidade.

Importa salientar que esta análise de dados não contempla uma abordagem aos educadores de creche, uma vez que não foi realizada entrevista nesse contexto. Reconhece-se, contudo, que a inclusão da creche como espaço educativo para a cidadania representa um avanço significativo que deverá ser explorado em investigações futuras.

### **Parte III - Reflexão Final**

Este trabalho representa o culminar de um percurso académico marcado por aprendizagens significativas no domínio da educação, onde a articulação entre teoria, prática e investigação permitiu compreender a complexidade da ação docente e consolidar uma identidade profissional orientada para a construção de contextos educativos inclusivos, democráticos e transformadores.

As Práticas de Ensino Supervisionado (PES), realizadas em contextos diversos — creche, jardim de infância, 1.º ciclo e turma mista — foram determinantes para esta formação, uma vez que cada etapa proporcionou desafios singulares e aprendizagens essenciais. Na creche, tornou-se evidente a importância do vínculo afetivo e da segurança emocional como bases estruturantes do desenvolvimento integral, evidenciando que cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis na vida das crianças pequenas. No jardim de infância, aprofundi a relevância do brincar e da participação ativa como meios privilegiados para promover autonomia, criatividade e exploração significativa. No 1.º ano, os desafios relacionados com a adaptação curricular e a inclusão levaram-me a ajustar práticas e estratégias, reforçando a necessidade de respostas diferenciadas e sensíveis aos ritmos individuais. Já na turma mista de 3.º e 4.º anos, a diversidade cultural e linguística presente no grupo revelou-se uma oportunidade para fomentar aprendizagens colaborativas e desenvolver competências sociais e comunicativas.

Estas experiências evidenciaram que a prática pedagógica é necessariamente dinâmica e exige flexibilidade, criatividade e compromisso com a aprendizagem. Compete ao professor garantir apoios ajustados, adaptar materiais e estratégias às necessidades das crianças e, sobretudo, assumir uma postura reflexiva e crítica. Tal como refere Roldão (2004), ensinar implica “encontrar as formas de ensinar bem, ou seja, de fazer com que [a criança] aprenda, apreenda [e] aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido” (p. 100). O professor deve, por isso, articular os conteúdos das diferentes áreas disciplinares com a realidade das crianças, promovendo curiosidade, questionamento e investigação, em consonância com o que defendem Zabala e Amau (2010, citados por Leite, 2012).

A componente investigativa, de natureza qualitativa, permitiu aprofundar a compreensão da Educação para a Cidadania enquanto eixo estruturante da prática educativa, que não se reduz a um conteúdo isolado, mas um eixo estruturante da prática educativa. Educar para a cidadania significa educar para a vida em comunidade, num quadro de respeito, diálogo e responsabilidade, sendo esta uma dimensão que deve ser trabalhada desde

as primeiras idades, através de experiências que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e os valores democráticos, preparando as crianças para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A realização deste trabalho promoveu uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre o papel da cidadania na formação das crianças, ampliando a minha consciência crítica acerca das implicações das escolhas pedagógicas. Esta reflexão permitiu também reconhecer a importância de aperfeiçoar o processo de avaliação das crianças, tornando-o mais sistemático, diversificado e contínuo. Ao longo deste percurso, compreendi que a observação e o registo intencional constituem instrumentos fundamentais para acompanhar o desenvolvimento, mas também que necessito de aprofundar estratégias que permitam interpretar de forma mais rigorosa as informações recolhidas. Assim, pretendo melhorar este processo, tornando-o mais coerente, significativo e alinhado com as necessidades e ritmos individuais de cada criança/grupo.

Apesar das aprendizagens alcançadas, reconheço que o estudo apresenta algumas limitações. A amostra reduzida restringe a generalização dos resultados, limitando a análise a um conjunto diminuto de perspetivas. Para além disso, a investigação centrou-se sobretudo no discurso dos educadores e professores, não integrando a visão das crianças nem das famílias, que poderiam ter enriquecido a compreensão da cidadania no contexto educativo. A componente da creche foi igualmente explorada de forma menos aprofundada, o que representa uma oportunidade futura de investigação, uma vez que as primeiras experiências sociais desempenham um papel fundamental na construção da cidadania.

Se tivesse oportunidade de continuar este estudo, procuraria alargar a amostra a um número mais diversificado de educadores, aprofundar o contexto da creche e, sobretudo, ouvir as crianças, integrando as suas perspetivas e interpretações sobre as práticas de cidadania. Seria igualmente relevante recolher contributos das famílias e dos assistentes operacionais, de forma a construir uma visão mais abrangente do ecossistema educativo. A continuidade deste trabalho poderia ainda explorar o impacto de metodologias específicas, como a participação democrática, os projetos colaborativos ou a tutoria entre pares, na promoção da cidadania.

A elaboração deste relatório constituiu, assim, uma oportunidade privilegiada para observar, refletir e registar estratégias de ensino-aprendizagem e interações entre professores e crianças, que servirão como referência para a minha futura prática profissional. Este percurso reforçou a convicção de que a formação docente é um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, sustentado pela reflexão, pela

capacidade de analisar criticamente as práticas e pela habilidade de transformar desafios em oportunidades educativas. Ser professor é, por isso, assumir uma missão que combina competência técnica, sensibilidade humana e compromisso ético, orientada para a construção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos, democráticos e transformadores.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Araújo, M. C. A. (2020). *A organização do tempo escolar: Influência nos intervenientes* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77856>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379–402. <https://doi.org/10.1007/BF02212194>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Cardona, M. J., Marques, F., Mata, L., & Rosa, M. (2015). *Educação para a cidadania: Um guia para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., & Nogueira, C. (2010). *Guião de educação: Género e cidadania no pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., Nogueira, C., & Piscalho, I. (2011). *Guião de educação: Género e cidadania no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Comité dos Direitos da Criança. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Correia, L. M. (1997). *Educação inclusiva: Reflexões e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213–230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?lang=pt&format=html>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche>
- Direção-Geral da Educação. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC 2025)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de

Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6597>

- Ferreira, M., Araújo, S., & Chaves, L. (2024). Ambientes preparados e aprendizagem ativa na primeira infância: Contributos de Montessori. *Revista Portuguesa de Educação Infantil*, 18(1), 45–62.
- Formiga, M. J. (2016). Vygotsky e o desenvolvimento da linguagem na infância: Implicações para a prática educativa. *Revista Infância e Educação*, 12(2), 89–104.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. M. da C. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 1–11.  
<https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Laevers, F. (2008). *Bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, F., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Martins, M. A., & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5(1), 45–65.  
[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2148/1/1986\\_1\\_45.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2148/1/1986_1_45.pdf)
- Melo, O. M. D. (2022). *A diversidade cultural na sala de aula como recurso na definição das estratégias de ensino e aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/15845>
- Morgado, J. C. (2009). *Educação para a cidadania: Da teoria à prática*. Porto: Porto Editora.
- Mourinha, A. L. C. (2020). *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de creche* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Santarém]. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstreams/c7be7f2b-fed3-49c2-9f5a-1ff4a7b6cd85/download>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210–236. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Educar a criança: Perspectivas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebés em Portugal. *Análise Psicológica*, 35(3), 247–262. <https://repositorio.umaia.pt/entities/publication/2640f387-4bd1-4d7d-98ea-9543bf65f1bf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê?: Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Santos, N. J. (2023). Autonomia e tomada de decisão na infância: Uma leitura piagetiana. *Cadernos de Educação e Desenvolvimento*, 9(3), 112–128.
- Sarmento, M. J. (2006). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 23(81), 265–283.
- Sarmento, M. J., & Portugal, S. (2018). Participação infantil: Um direito e uma prática pedagógica. In M. J. Sarmento & N. Fernandes (Orgs.), *Políticas públicas e participação infantil* (pp. 183–206). Porto: Universidade do Minho.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-404-7. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Teixeira, R. O. (2019). *Sentimento de pertença à escola, sentimento psicológico de comunidade e expetativas educacionais: Uma interação com o desempenho académico de estudante açorianos (as) da parceria de intervenção comunitária de promoção do sucesso educativo: escola, família, comunidade* [Dissertação de mestrado, Instituto

Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida].  
<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7391>

Vasconcelos, P. (2006). *Educação e cidadania: Normas sociais e convivência*. Lisboa: Edições Colibri.

Winnicott, D. W. (1963). Dependence in infant care, in child care, and in the psycho-analytic setting. *The International Journal of Psychoanalysis*, 44(3), 339–344.  
<https://psycnet.apa.org/record/1965-05383-001>

Zabalza, M. (1992). *Didáctica na educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Lei n.º 48/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República - 1.ª Série, N.º 237.  
<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Despacho n.º 10637-A/2025

Despacho n.º 9180/2016. Diário da República.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

## **Anexo I – Autorização para registo fotográfico**



**Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,**

Somos a **Sara Antunes Soares** e a \_\_\_\_\_, alunas do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. No período de **24 de novembro de 2021 a 28 de janeiro de 2022**, encontramos-nos a estagiar \_\_\_\_\_, na sala de um ano, à qual pertence o/a seu/sua educando/a.

Vimos, por este meio, solicitar **autorização para fotografar o/a seu/sua educando/a**, durante o período a que corresponde o nosso estágio, visto ser uma forma de registo e avaliação da nossa intervenção pedagógica, tornando-se uma evidência enriquecedora do desenvolvimento das atividades realizadas.

Mais informamos que as imagens captadas **apenas serão utilizadas no contexto do curso**, para a elaboração do **portefólio de aprendizagens** do presente estágio. Agradecemos desde já a sua colaboração, certificando que as fotografias serão apenas utilizadas no plano do curso e **salvaguardando, sempre que possível, a identidade da criança**.

**Estagiária:** Sara Antunes Soares

**Estagiária:**

**Educadora:** \_\_\_\_\_

-----**(Recortar por aqui)**-----

**Eu** \_\_\_\_\_ **(nome)**,  
li e compreendi o esclarecimento fornecido pelo que **autorizo / não autorizo** (riscar o que não importa) o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ a ser fotografado/a, confirmando que as fotografias só poderão ser usadas apenas e somente no âmbito da construção do portefólio das aprendizagens.

**O/A Encarregado(a) de Educação**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **(data)**

## Anexo II – Guiões de entrevista aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB

### Educadores de Infância

Blocos	Objetivos	Descrição / Questões	Observações
<p><b>Legitimação da entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivar o entrevistado</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> <li>- Solicitar a autorização do(a) entrevistado(a) para gravar a entrevista.</li> <li>- Assegurar o anonimato das respostas.</li> <li>- Comprometer-se a partilhar a transcrição da entrevista.</li> <li>- Apresentar a natureza e o tema do trabalho de investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa tarde, agradeço antes de mais, a sua disponibilidade para a realização desta entrevista. Se durante a realização da mesma, surgir alguma dúvida, por favor não hesite em dizer.</li> <li>- Peço-lhe a sua autorização para proceder ao registo da entrevista, através de gravação áudio.</li> <li>- Informo que será mantido o anonimato das suas respostas. E que no final comprometo-me a</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o objetivo da entrevista.</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a sua importância na investigação em curso.</li> </ul>	<p>partilhar a transcrição da entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém.</li> <li>- Esta entrevista surge no âmbito do Relatório Final de Estágio, a apresentar para obtenção do grau de Mestre, com o tema “A Educação para a Cidadania - As Concepções dos Educadores e Professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico para a abordagem transversal da Educação para a Cidadania”.</li> <li>- Pretendo com a realização desta entrevista analisar quais as competências que devem estar presentes para promover uma</li> </ul>	
--	---	---	--

		<p>abordagem transversal da Educação para a Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>- Deste modo, gostaria de contar com a sua colaboração como elemento imprescindível na obtenção de informações pertinentes para este trabalho investigativo.</p>	
<p><b>Caracterização do(a) entrevistado(a)</b></p>	<p>- Recolher informações sobre o(a) entrevistado(a).</p> <p>- Caracterizar o(a) entrevistado(a).</p>	<p>- Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>- Há quantos anos exerce a profissão?</p> <p>- Exerceu funções sempre na mesma instituição?</p> <p>- Qual a faixa etária das crianças que compõem o seu grupo?</p>	

<p><b>Conceções dos educadores sobre a educação para a Cidadania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer quais as conceções dos educadores de infância sobre o perfil de competências no âmbito da Educação para a Cidadania.</li> <li>- Compreender a perspetiva do Educador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é para si a Educação para a Cidadania?</li> <li>- Na sua opinião, como é que acha que deve ser promovida pelo Educador de Infância a Educação para a Cidadania? Que competências o Educador deve ter?</li> <li>- Na sua perspetiva de que forma devem ser escolhidos os temas a trabalhar na área de Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar?</li> </ul>	
<p><b>Princípios Orientadores da prática educativa na Educação para a Cidadania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais as estratégias implementadas.</li> <li>- Obter elementos acerca das estratégias e atividades que os Educadores utilizam para a promoção da Cidadania na área de Formação Pessoal e Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início do ano letivo, quando elabora o Projeto Curricular de Grupo e planifica as atividades, que Metodologias e Práticas procura implementar</li> </ul>	

<p><b>Agradecimentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções dos professores/educadores sobre o perfil de competências no âmbito da abordagem transversal da área de Formação Pessoal e Social.</li> <li>- Conhecer quais as dificuldades sentidas na prática, em articular a Área de Formação Pessoal e Social com o trabalho educativo realizado no Jardim-de-Infância.</li> </ul>	<p>para abordar a Educação para a Cidadania?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concorda que a área de Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar deve ter uma abordagem transversal? E na sua prática procura fazê-lo dessa forma?</li> <li>- Na sua opinião, que competências são essenciais para o Educador de Infância trabalhar os temas propostos para a área de Formação Pessoal e Social?</li> <li>- Na sua prática Educativa sente dificuldade em articular a Cidadania com as restantes áreas curriculares? Se sim, como é que</li> </ul>	
------------------------------	---	---	--

	<p>- Proporcionar a oportunidade de completar as respostas.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade e o contributo.</p>	<p>acha que estas limitações poderiam ser superadas?</p> <p>- Não tenho mais nenhuma questão. Deseja acrescentar algo ao que já disse?</p> <p>- Agradeço uma vez mais a sua disponibilidade e contributo.</p>	
--	--	---	--

**Professores 1º Ciclo do Ensino Básico**

Blocos	Objetivos	Descrição / Questões	Observações
<p><b>Legitimação da entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivar o entrevistado</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> <li>- Solicitar a autorização do(a) entrevistado(a) para gravar a entrevista.</li> <li>- Assegurar o anonimato das respostas.</li> <li>- Comprometer-se a partilhar a transcrição da entrevista.</li> <li>- Apresentar a natureza e o tema do trabalho de investigação.</li> <li>- Apresentar o objetivo da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa tarde, agradeço antes de mais, a sua disponibilidade para a realização desta entrevista. Se durante a realização da mesma, surgir alguma dúvida, por favor não hesite em dizer.</li> <li>- Peço-lhe a sua autorização para proceder ao registo da entrevista, através de gravação áudio.</li> <li>- Informo que será mantido o anonimato das suas respostas. E que no final comprometo-me a partilhar a transcrição da entrevista.</li> </ul>	

	<p>- Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a sua importância na investigação em curso.</p>	<p>- Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém.</p> <p>- Esta entrevista surge no âmbito do Relatório Final de Estágio, a apresentar para obtenção do grau de Mestre, com o tema “ A Educação para a Cidadania - As Concepções dos Educadores e Professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico para a abordagem transversal da Educação para a Cidadania”.</p> <p>- Pretendo com a realização desta entrevista analisar quais as competências que devem estar presentes para promover uma abordagem transversal da</p>	
--	--	--	--

		<p>Educação para a Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>- Deste modo, gostaria de contar com a sua colaboração como elemento imprescindível na obtenção de informações pertinentes para este trabalho investigativo.</p>	
<p><b>Caracterização do(a) entrevistado(a)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informações sobre o entrevistado.</li> <li>- Caracterizar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>- Há quantos anos exerce a profissão?</li> <li>- Exerceu funções sempre na mesma instituição?</li> <li>- Qual a faixa etária das crianças que compõem o seu grupo?</li> </ul>	



<p style="text-align: center;"><b>Agradecimentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as concepções dos professores/educadores sobre o perfil de competências no âmbito da abordagem transversal da Educação para a Cidadania.</li> <li>- Conhecer quais as dificuldades sentidas na prática de ensino na articulação da Educação para a Cidadania com as diferentes áreas curriculares.</li> <li>- Proporcionar a oportunidade de completar as respostas.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e o contributo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concorda que a Educação para a Cidadania no 1º ciclo deve ter uma abordagem transversal? E na sua prática procura fazê-lo dessa forma?</li> <li>- Na sua opinião, que competências são essenciais para o professor trabalhar a Educação para a Cidadania?</li> <li>- Na sua prática Educativa sente dificuldade em articular a Educação para a Cidadania com as diferentes áreas curriculares? Se sim, como é que acha que estas limitações poderiam ser superadas?</li> <li>- Não tenho mais nenhuma questão. Deseja acrescentar algo ao que já disse?</li> </ul>	
--	--	---	--

		<p>- Agradeço uma vez mais a sua disponibilidade e contributo.</p>	
--	--	--	--

## **Anexo III – Transcrições das entrevistas às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB**

### **Educadores de Infância**

#### **Educador 1**

##### **Entrevistadora:**

A minha primeira questão está relacionada com a sua prática profissional. Quais são as suas habilitações académicas?

##### **E1:**

O meu percurso tem sido bastante variado, Sara. Primeiro, fiz o curso de Educadora de Infância nas Escolas João de Deus, em 1979, que concluí aos 20 anos. Mais tarde, por volta dos 42 anos, inscrevi-me num complemento de formação que me conferia a licenciatura, na Escola Superior de Educação. Concluí a licenciatura e, posteriormente, aos 50 anos, fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica. Foi um processo de formação profissional construído ao longo do tempo, que fez muito sentido para mim.

##### **Entrevistadora:**

Muito bem. E há quantos anos exerce a profissão?

##### **E1:**

Há 44 anos.

##### **Entrevistadora:**

Imagino que, ao longo desses 44 anos, não tenha exercido sempre na mesma instituição.

##### **E1:**

Não, de facto. Nos primeiros anos, o percurso foi diversificado. Comecei no setor privado, onde estive durante 9 anos e desempenhei funções como coordenadora. Tive também uma experiência muito interessante na Companhia Nacional de Petroquímica, onde formei auxiliares. Foi um grande desafio, especialmente sendo ainda jovem. Ajudei a criar um jardim de infância, o que foi muito enriquecedor. Depois, ingressei no setor público. Primeiro, estive na Direção Escolar durante 2 anos e, posteriormente, fui para o Jardim de Infância de Alcanhões, onde estou desde 1988.

**Entrevistadora:**

Há muitos anos!

**E1:**

Sim, estou em Alcanhões desde 1990.

**Entrevistadora:**

E qual é, neste momento, a faixa etária das crianças que compõem o seu grupo?

**E1:**

Como sabe, nas salas do setor público os grupos são heterogéneos. Este ano, tenho crianças desde os 2 anos — que ainda não fizeram 3 — até aos 6 anos, que já os completaram, mas têm ingresso condicional, ou seja, só entram na escola no próximo ano. É, portanto, um grupo muito variado.

**Entrevistadora:**

Agora, entrando na parte da minha investigação, gostaria de lhe perguntar: o que é, para si, a educação para a cidadania?

**E1:**

Na minha forma de trabalhar, a educação para a cidadania está profundamente ligada à área de formação pessoal e social — é o meu andaime principal. Nada é estanque, mas essa é a base. Para mim, a cidadania é a gramática que permite à pessoa viver em sociedade. A partir daí, tudo vai surgindo. Considero-a fundamental, porque todas as aprendizagens que as crianças fazem nesta faixa etária são determinantes para a pessoa que vão ser no futuro.

**Entrevistadora:**

E quais são as finalidades que a educação para a cidadania deve ter no Jardim de Infância?

**E1:**

É reforçar tudo o que a criança já traz consigo e ajudá-la a desenvolver-se ainda mais. E como é que faço isso? No dia a dia. Tenho a sorte de trabalhar há anos com uma colega, e fazemos um trabalho muito partilhado. Planeamos, não de forma rígida, mas para termos uma base segura. A temática da cidadania surge todos os dias, especialmente a partir das vivências das crianças. Nunca me esqueço de que este processo de aprendizagem acontece num contexto de interação social — com os adultos, entre pares e até consigo próprio. É neste mundo de interações que o processo de aprendizagem se desenvolve.

**Entrevistadora:**

Muito bem. E, na sua opinião, quais devem ser os princípios que orientam este trabalho?

**E1:**

Os princípios que orientam a minha pedagogia de ação são delicados, porque em Alcanhões as crianças vêm de contextos familiares muito diversificados. Isso faz com que surjam diariamente temáticas que podemos abordar. O respeito pelo outro, a partilha — muitas vezes partilham coisas tristes, umas vezes só comigo, outras em grupo. Este ano, o grupo tem grandes défices de comunicação, por isso ainda estamos numa fase inicial. Mas no ano passado era diferente, eram mais velhos. Isto vai-se construindo. É um processo muito rico e desafiante, e todos os dias surgem oportunidades para trabalhar estes temas. Com os anos de experiência que tenho, tudo já está muito interiorizado e acontece de forma natural e espontânea.

**Entrevistadora:**

E como vê a articulação da cidadania com as restantes áreas de conteúdo?

**E1:**

No Jardim de Infância, tudo está interligado. Por exemplo, na semana passada era importante motivar as crianças a beber leite simples. Falámos sobre os benefícios do leite, do açúcar, da alimentação saudável. A partir daí, construimos um gráfico onde cada criança que bebia leite colocava a sua fotografia num pacote de leite. Depois analisámos quem bebia e quem não bebia. E surgiu a pergunta: “Quem não bebe leite está errado?” Não, não está. Quem não quer beber, não precisa de beber. Respeitamos os gostos e as formas de estar dos outros. Depois contamos, trabalhamos matemática, expressão plástica, raciocínio. Tudo está interligado. Até sobraram pacotinhos e eles fizeram a separação do lixo. Estas coisas surgem com muita facilidade, porque a prática está muito oleada.

**Entrevistador**

E quais são, na sua opinião, os principais conteúdos e temas a trabalhar nesta área da cidadania?

**E1:**

Não existem conteúdos principais nem temas fixos a trabalhar. Existem crianças, no seu dia a dia, e são elas o ponto de partida. O segredo está aí — é isso que torna tudo mais interessante: perceber, por exemplo, “olha o problema que ele tem”, “olha esta situação” — e a partir daí agarrar. Por exemplo, esta questão do leite:

eles começaram a deixar de beber leite, então decidimos dinamizar essa temática. São coisas que acontecem naturalmente. Os temas a trabalhar são tão diversificados... Por exemplo, a tutoria: tenho um grupo de sete crianças pequeninas que entraram este ano e sete crianças mais velhas. Os mais velhos são tutores dos mais novos. Neste contexto da tutoria, temos o exemplo do “chefe”, que é o responsável por varrer. Durante a semana, essa criança tem responsabilidades como colocar os restos da fruta no combustor — tudo isto para desenvolver a consciência ambiental.

Trabalhamos o espírito de grupo, a partilha, o saber estar em conjunto. Já este ano fomos ao cinema, e antes falámos sobre a importância de respeitar o espaço, de não fazer barulho. Como disse à Sara no início, a cidadania é mesmo a gramática que permite a cada pessoa viver em sociedade.

**Entrevistadora:**

A minha próxima questão é se sente dificuldade em trabalhar a educação para a cidadania. Mas já percebi que não — que facilmente aproveita o que vai surgindo nas crianças, nas suas manifestações e nas necessidades que o grupo apresenta, para trabalhar esta temática. A seguinte questão é no mesmo sentido: sente alguma dificuldade em articular a cidadania com as diferentes áreas de conteúdo?

**E1:**

Não, não sentimos qualquer dificuldade. Está tudo interligado. Depois de nos apropriarmos das Orientações Curriculares, percebemos que elas só estão organizadas por áreas para facilitar a leitura. Mas, na prática, tudo se cruza. É como fazer uma camisola com cores embutidas, com aquele padrão “jacquard”, vamos construindo os desenhos e tudo faz sentido.

Se tivermos respeito pela criança, ela também aprende a respeitar-nos. Quando falo nesta gramática da pessoa, refiro-me também à minha própria cidadania. Tenho de cuidar constantemente da minha gramática pessoal, para não haver um desabamento. Cuido imenso da autonomia da criança, da sua independência.

**Entrevistadora:**

Disse-me que este trabalho da educação para a cidadania surge de situações do dia a dia com as crianças. Mas de que forma integra esta temática no seu Projeto Curricular de Grupo, quando o constrói no início do ano letivo?

**E1:**

O nosso Projeto Curricular de Grupo é bastante interessante, pois já está estruturado de forma digital. Começamos por selecionar grandes áreas temáticas, que se organizam numa teia. A partir dessa teia, vão surgindo os projetos. Por exemplo, quando trabalhamos um projeto sobre arte, como Paula Rego ou Bordalo, criamos uma teia específica para esse tema. A partir daí, procuramos integrar todas as áreas curriculares. Desenvolvemos atividades de matemática com base nos quadros, promovemos a escrita de narrativas a partir da observação das obras e incentivamos as crianças a recriar histórias inspiradas nas imagens. Estas histórias, por sua vez, conduzem-nos a reflexões sobre formação pessoal e cidadania.

O nosso projeto curricular é construído ao longo do ano e só está concluído no final do ano letivo. É desenvolvido por etapas, à medida que os projetos vão surgindo, sempre em função do tempo, do espaço e dos interesses manifestados pelas crianças. Por exemplo, recentemente várias crianças comentaram que os pais estavam envolvidos na apanha da azeitona. Considerámos que seria oportuno explorar esse tema e, embora não tenha sido possível visitar um lagar, organizámos uma visita com as crianças para observar a apanha da azeitona. Esta atividade surgiu de forma espontânea, mas foi facilmente concretizada graças ao contexto em que estamos inseridos, uma zona rural, e ao apoio de uma equipa fantástica, o que facilita muito o processo de aprendizagem.

**Entrevistadora:**

Tem alguma atividade que se lembre onde tenha trabalho a cidadania

**E1:**

Sim, lembro-me de uma atividade recente que trabalhou diretamente a cidadania. Na semana passada, começaram a cair muitas folhas no nosso jardim. Aproveitámos essa situação para organizar uma ação coletiva com as crianças. Cada uma teve uma tarefa: o “chefe” escolhia quem ia pegar nos carrinhos, quem ficava com os baldes e quem usava os ancinhos. Juntos, apanhámos rapidamente todas as folhas, num trabalho de cooperação, onde cada criança respeitou a função que lhe foi atribuída. Foi uma atividade que promoveu o saber partilhar, o saber estar e o respeito mútuo. Claro que este processo ainda está em construção, especialmente para os mais pequenos, que estão a iniciar o seu percurso e ainda estão a desenvolver essas competências. É um caminho que exige tempo e paciência.

Outra atividade que costumamos realizar — embora ainda não tenhamos feito este ano — é um momento de reflexão com as crianças, semelhante a um

questionário, que aplicamos no final do primeiro semestre. Perguntamos como se sentiram, o que mais gostaram de fazer, onde mais gostaram de brincar, qual a área que menos apreciaram e porquê. Com esta prática, procuramos despertar nas crianças o sentido crítico, incentivando-as a pensar sobre as suas experiências e a verbalizar as suas opiniões. Esta reflexão é essencial para o desenvolvimento da cidadania, pois promove a autonomia, a escuta ativa e o respeito pelas diferentes perspetivas.

## **Educadora 2**

### **Entrevistadora:**

Quais são as suas habilitações académicas?

### **E2:**

Tenho licenciatura em Educação de Infância.

### **Entrevistadora:**

Há quantos anos exerce esta profissão?

### **E2:**

Tenho 34 anos de serviço, mas com o estágio são 38. Na altura, estudei no Instituto Piaget, que funcionava com estágio durante a semana e aulas ao sábado.

### **Entrevistadora:**

Exerceu funções sempre na mesma instituição? (Imagino que não, com tantos anos de experiência.)

### **E2:**

Não, não. Comecei num colégio particular aqui em Santarém. Depois fui para o ensino público. Cheguei a ir para a Madeira para vincular, estive lá um ano. Depois regresssei e fiquei no QZP de Santarém. Atualmente, estou em QA — no Quadro de Agrupamento — na Escola Alexandre Herculano, aqui em Santarém.

### **Entrevistadora:**

E qual é a faixa etária das crianças que compõem o seu grupo neste momento?

### **E2:**

Tenho crianças dos 3 aos 6 anos.

**Entrevistadora:**

Entrando agora no tema da minha investigação, gostaria de lhe perguntar: o que é, para si, a educação para a cidadania?

**E2:**

Educação para a cidadania é dotar as crianças de ferramentas para que se tornem cidadãos interventivos, democráticos, tolerantes — com competências que, no futuro, lhes permitam ser cidadãos ativos.

**Entrevistadora:**

Quais são, na sua opinião, as finalidades que a educação para a cidadania deve ter no Jardim de Infância?

**E2:**

Para mim, o mais importante é que desenvolvam competências ao nível do saber ser e do saber estar. O resto vem por acréscimo. As habilidades vão sendo adquiridas à medida que usamos as mãos, certo? Mas são essas competências subtis que vamos desenvolvendo na criança que, mais tarde, a tornam capaz de viver em sociedade e conviver em harmonia com os outros. No meu dia a dia, dou muito ênfase ao saber ser e ao saber estar. Claro que não descuro os restantes saberes e conhecimentos, mas a articulação passa muito por aí: saber partilhar, saber esperar a vez — todas essas competências que fazem de nós bons cidadãos.

**Entrevistadora:**

Quais devem ser os princípios orientadores deste trabalho na área da cidadania?

**E2:**

É um pouco aquilo que acabei de referir: saber esperar, saber estar no aqui e agora, respeitar regras de convivência — que são fundamentais na vida em sociedade e na comunidade onde estamos inseridos. É isso que trabalhamos no pré-escolar.

**Entrevistadora:**

E qual deve ser a articulação entre esta área da cidadania e as restantes áreas de conteúdo?

**E2:**

No pré-escolar, a nossa intencionalidade numa atividade pode ser, por exemplo, matemática ou oralidade, mas a formação pessoal e social está sempre presente — tal como o domínio das expressões e o conhecimento do mundo. Estamos sempre a articular essas três áreas.

Mesmo quando fazemos uma atividade mais dirigida, com uma intenção específica, acabamos por trabalhar o resto. Eu não consigo dissociar uma coisa da outra. Não faz sentido, pelo menos para mim, que uma criança saiba fazer grafismos com grande destreza, mas depois não saiba estar, não respeite o colega ao lado, ou não consiga partilhar os lápis. A formação pessoal e social está em todas as atividades. Há sempre articulação entre elas. Mesmo que a nossa intenção seja uma, tudo o resto se mistura. Trabalhamos de forma transversal.

**Entrevistadora:**

Quais são os principais conteúdos e temas a trabalhar nesta área?

**E2:**

Trabalho a identidade, a autonomia, os valores para a cidadania, o respeito pelo outro, o respeito pela diferença e a tolerância.

**Entrevistadora:**

Na sua prática educativa, sente alguma dificuldade em trabalhar a educação para a cidadania?

**E2:**

Não. Claro que são crianças pequenas e temos de adaptar, mas não sinto dificuldade, porque trabalho sempre em articulação com outras áreas.

**Entrevistadora:**

Pelo desenrolar da nossa conversa, também já percebi que não sente dificuldade, porque acaba por ser um tema fácil de articular. A minha próxima pergunta seria: sente dificuldades na articulação da educação para a cidadania com as diferentes áreas de conteúdo?

**E2:**

Não, de todo. A cidadania trabalha-se em grupo, tal como vivemos em grupo, em sociedade. É assim que se trabalha a cidadania.

**Entrevistadora:**

Como integra a educação para a cidadania no Projeto Curricular de Grupo?  
Como faz essa gestão e esse trabalho?

**E2:**

Trabalhamos a cidadania desde o momento em que entramos na sala até ao momento em que, como disse há pouco o saber estar e o saber ser são a base. Mesmo quando a intencionalidade de uma atividade é outra — por exemplo, a leitura de uma história, não é só o conteúdo que nos interessa. Se quero desenvolver a oralidade, também estou a trabalhar a cidadania: saber esperar a vez para falar, respeitar a opinião do outro. Estamos sempre a trabalhar cidadania. É assim que vejo as coisas.

**Entrevistadora:**

Habitualmente, quando cria o Projeto de Grupo no início do ano letivo, tem essa intencionalidade? Procura que este tema esteja presente?

**E2:**

Sim, este tema está sempre presente nas atividades que planifico. Como disse, a minha intenção pode não ser essa, mas trabalha-se sempre cidadania, mesmo sem ser de forma intencional.

**Entrevistadora:**

Então procura que esta área vá sendo trabalhada ao longo de todo o ano letivo?

**E2:**

Sim, sim. Sempre.

**Entrevistadora:**

Só para terminar, esta é a última questão que tenho: há algum trabalho que tenha realizado nesta área e que possa partilhar como exemplo?

**E2:**

Sim. Todas as semanas realizamos a Assembleia de Grupo. No início da semana, fazemos a planificação; no final, fazemos a avaliação do que foi feito. As crianças fazem a sua autoavaliação: o que aprenderam, o que tiveram dificuldade.

Fazemos também a eleição do presidente da assembleia — com votação, campanha, etc. Tudo isto é Cidadania.

Por vezes, fazemos votações na sala para escolher o trabalho que mais gostaram. Explico sempre que a arte é algo pessoal, não há bonitos, nem feios. Distribuo uma folha com quadradinhos e eles escolhem. Aprendem a aceitar a escolha dos outros. Já trabalho de cidadania. São temáticas que pertencem à área da formação pessoal e social.

### **Professores do 1. CEB**

#### **Professor P1**

##### **Entrevistadora:**

Gostaria de saber quais são as suas habilitações académicas.

##### **P1:**

Sou professor licenciado. Concluí o curso em 2002 na Escola Superior de Educação de Santarém, na variante de Educação Física para o Ensino Básico, o que me permitia lecionar nos grupos de recrutamento 110 e 160. Frequentei também o mestrado em Administração Escolar, na mesma instituição, embora ainda não tenha concluído a fase final.

##### **Entrevistadora:**

Há quantos anos exerce a profissão?

##### **P1:**

Este é o meu 21.º ano de serviço.

##### **Entrevistadora:**

Exerceu sempre funções na mesma instituição?

##### **P1:**

Não, nada disso. Já passei por várias escolas em diferentes regiões do país. Lecionei na zona de Lisboa, estive um ano no Porto, outro na região de Leiria, e o restante tempo tenho estado neste QZP de Santarém. Já lecionei maioritariamente em Educação Física, mas também em turmas do 1.º Ciclo.

##### **Entrevistadora:**

Qual é a faixa etária das crianças que compõem atualmente o seu grupo?

**P1:**

Neste momento, trabalho com uma turma do 4.º ano, composta por crianças entre os 9 e os 11 anos. É um grupo que me acompanha desde o 1.º ano.

**Entrevistadora:**

Muito obrigada. Vamos agora passar a questões mais específicas sobre o tema. O que significa para si a educação para a cidadania?

**P1:**

A educação para a cidadania é, na minha perspetiva, um conjunto de conhecimentos, competências e valores que permitem a todos, crianças e adultos, participar ativamente na sociedade. Ajuda-nos a compreender os nossos direitos e, sobretudo, os nossos deveres, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. Embora alguns destes conteúdos estejam integrados em disciplinas curriculares, acredito que são aprendizagens que vão muito além do currículo formal.

**Entrevistador:**

Quais devem ser as finalidades da educação para a cidadania no 1.º Ciclo?

**P1:**

A principal finalidade é capacitar as crianças com conhecimentos sobre diversos temas, para que no futuro sejam cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para um mundo mais justo e melhor.

**Entrevistadora:**

Na sua opinião, quais devem ser os princípios orientadores deste trabalho?

**P1:**

Acredito que os princípios devem basear-se no respeito, igualdade, equidade, inclusão, participação, justiça e responsabilidade. Tento transmitir aos meus alunos que o futuro está nas mãos deles. Explico-lhes que a nossa geração e as anteriores cometeram muitos erros, e que está na altura de mudar. Apesar de serem pequenos, tento inculcar-lhes essa consciência e responsabilidade.

**Entrevistadora:**

Que articulação deve existir com as restantes áreas de conteúdo?

**P1:**

Deve haver uma articulação plena. No 1.º Ciclo, muitas temáticas da cidadania estão naturalmente ligadas aos conteúdos curriculares, o que facilita a integração

com todas as disciplinas. São temas transversais e facilmente abordáveis no contexto das aprendizagens diárias.

**Entrevistadora:**

Quais são os principais conteúdos e temas que devem ser trabalhados nesta área?

**P1:**

O Ministério da Educação fornece orientações com temáticas adequadas a cada ciclo e faixa etária, que devem ser seguidas. No entanto, o dia a dia escolar traz desafios e problemáticas que muitas vezes exigem uma abordagem imediata. Numa escola multicultural, com processos de inclusão e alunos com diversas necessidades, surgem constantemente oportunidades para trabalhar a cidadania. Por exemplo, ao ensinar matemática e abordar o tema do dinheiro, podemos falar sobre o seu uso consciente e o empreendedorismo. A cidadania pode ser trabalhada de forma natural e integrada, sem necessidade de ser uma área isolada.

**Entrevistadora:**

Na sua prática, sente dificuldades em trabalhar a educação para a cidadania?

**P1:**

Atualmente, não. Considero até bastante fácil. Já houve momentos em que achei mais difícil, especialmente quando tentava formalizar demasiado o planeamento. É essencial conhecer bem as temáticas, pois elas podem ser aplicadas em qualquer momento. A educação para a cidadania sempre fez parte do papel do professor, mesmo antes de existir como área formal. Na minha opinião, é mais trabalhada na escola do que em casa.

**Entrevistadora:**

Agora, a próxima pergunta: sabendo que esta área deve ser trabalhada de forma transversal com as restantes áreas curriculares, sente dificuldades em articular a educação para a cidadania com as outras áreas?

**P1:**

Para mim, é bastante fácil. Na minha escola, temos uma disciplina chamada Oficina do Conhecimento. Além do português, matemática e estudo do meio, temos esta oficina, que já engloba várias disciplinas, desde as expressões às questões da cidadania, até à própria Educação Física. A Oficina do Conhecimento é, digamos, uma “mochila” onde conseguimos colocar quase tudo, e temos várias horas para trabalhar estes temas. Além disso, na minha escola também trabalhamos com aquilo a que chamamos “cenários integradores de aprendizagem”, em articulação com as várias disciplinas.

Assim, trabalhamos uma das temáticas da educação para a cidadania em articulação com todas as disciplinas.

**Entrevistadora:**

Como integra a educação para a cidadania no projeto?

**P1:**

Através da disciplina Oficina do Conhecimento, onde temos estes cenários integradores de aprendizagem, os CIAs. São planeados, mais ou menos, por ciclo e, dentro de cada ciclo, por ano de escolaridade. No entanto, temos uma grande liberdade: a partir de um princípio orientador comum, é dada liberdade, inclusive aos alunos, para escolherem, através de brainstorming e outras técnicas, a especificidade da problemática que querem trabalhar. Depois, cabe ao professor orientar. Portanto, temos um princípio comum e, a partir daí, vão surgindo ideias e temáticas.

**Entrevistadora:**

Então, é desta forma que vão trabalhando a cidadania ao longo do ano letivo?

**P1:**

Sim, é assim, dentro da Oficina do Conhecimento. Não precisamos de trabalhar todas as temáticas em todas as horas, mas, normalmente, vamos escolhendo algumas que vão surgindo, de acordo com os nossos projetos e com o que estamos a fazer, articulando também com os conteúdos das outras disciplinas. Por vezes, há temáticas que são trabalhadas noutras disciplinas, então esperamos que esse conteúdo seja abordado para depois aprofundar, por exemplo, neste primeiro semestre, no quarto ano, estamos a trabalhar as instituições e a participação democrática. O ponto de partida foi uma obra literária, “Eu e Todos”, do Marco Farinha. A partir daí, explorámos a obra em articulação com o português e as artes visuais. Dentro da eleição do delegado de turma, explorámos também a temática da cidadania. Mais tarde, foram feitas listas para a Assembleia de Escola, os alunos criaram uma lista e, a partir daí, trabalhei a criação da lista, a importância da participação democrática, os votos, as eleições.

Na Matemática, explorámos a distribuição dos votos através do método de pontos, o mesmo utilizado na Assembleia da República. Portanto, nesta temática, trabalhei o português, o estudo do meio e a matemática. O produto final, muitas vezes, é um vídeo; neste caso, será um vídeo, mas também fazemos cartazes para a sala de aula. Há uma série de trabalhos que vão sendo feitos, tudo na disciplina Oficina do Conhecimento, embora acabe por englobar todas as outras disciplinas.

**Entrevistadora:**

Para além desse exemplo, tem mais exemplos de trabalhos realizados nesta área?

**P1:**

Lembro-me que, no ano letivo anterior, trabalhámos hábitos de vida saudável, em grande articulação com a disciplina de Estudo do Meio, abordando desde a alimentação à prática de exercício físico, ao consumo de drogas, álcool e tabaco. Toda a temática existente no Estudo do Meio foi explorada de várias formas. Depois, criámos um vídeo e uma música. A música não era original; pegámos numa música conhecida e, com os alunos, trabalhámos a criação de uma nova letra, envolvendo o português e a Música. No final, todo o agrupamento, todas as turmas do 1.º ciclo, participaram no videoclip, foi muito giro. Também me recordo que, no segundo ano, começámos sempre com uma obra literária; neste caso, foi “Um Menino de Todas as Cores”, que aborda a questão multicultural e da diversidade. Aproveitei, mais uma vez, o Estudo do Meio, que acaba por ser, no 1.º ciclo, a disciplina mais antiga da cidadania. Explorei os continentes, os oceanos, que faziam parte dos conteúdos. O produto final foi um vídeo que mostrou todas as etapas trabalhadas ao longo do projeto. Dentro deste estágio integrador de aprendizagem, há sempre uma temática da cidadania a ser trabalhada. Depois posso partilhar os vídeos, se houver interesse, terei todo o gosto em fazê-lo.

**Entrevistadora:**

Muito obrigada. Não tenho mais nenhuma questão. Não sei se gostaria de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista.

**P1:**

Não, acho que é um tema pertinente e importante de trabalhar. Como disse no início, muitas vezes, nas escolas, complicamos o que não precisa de ser complicado. Quando se aborda este tema, as pessoas pensam: “Pronto, mais um trabalho, mais uma carga de trabalhos.” Mas, na verdade, isto já era feito antes de existir formalmente, de forma natural, implícita nos currículos das outras disciplinas. Agora, como está escrito pelo Ministério da Educação, deve ser encarado com naturalidade. Os futuros profissionais de educação devem encarar a cidadania com naturalidade; mesmo que não existisse formalmente, acabaria por ser trabalhada na mesma, pois faz parte do nosso papel enquanto educadores e formadores. A cidadania não deve ser encarada como um “bicho de sete cabeças”.

**Professor P2**

**Entrevistadora:**

Quais são as suas habilitações académicas?

**P2:**

Sou licenciado. Tenho um curso de professores do Ensino Básico, com a variante de Educação Visual e Tecnológica.

**Entrevistadora:**

Há quantos anos exerce a profissão?

**P2:**

Exerço há 22 anos.

**Entrevistadora:**

E exerceu funções sempre na mesma instituição?

**P2:**

Não, só agora é que estou mais estável. Só há oito anos é que estou nesta escola; no início, mudava quase todos os anos de escola.

**Entrevistadora:**

Qual é a faixa etária das crianças que compõem atualmente o seu grupo?

**P2:**

Neste momento, têm entre 6 e 10 anos.

**Entrevistadora:**

Muito bem. Agora, passando ao tema da entrevista: o que é, para si, a educação para a cidadania?

**P2:**

Acho que é um tema bastante abrangente. O grande objetivo é tornar-nos melhores cidadãos. Aqui, está essencialmente inserido nos conteúdos de Estudo do Meio. Vai desde o comportamento na sala de aula até à forma como se é cidadão fora dela. É um tema muito vasto.

**Entrevistadora:**

Quais são as finalidades da educação para a cidadania no primeiro ciclo?

**P2:**

Na escola, começa pelo saber estar, saber conviver e saber relacionar-se com os outros, porque alguns alunos têm muita dificuldade no relacionamento. Basicamente, é ser cidadão a esse nível: saber estar, para depois também ter estabilidade para aprender, o que também não é fácil.

**Entrevistadora:**

Na sua opinião, quais devem ser os princípios orientadores deste trabalho?

**P2:**

Regemo-nos sempre pelas regras sociais e básicas de educação: saber respeitar os outros, respeitar as diferenças, porque atualmente temos muitos alunos de várias nacionalidades e etnias. Aparecem alunos que nem sequer falam português. É fundamental saber respeitar o próximo, saber comportar-se, ouvir, estar em determinadas situações. O respeito pelas diferenças é essencial, até porque, por exemplo, na turma há alunos com dificuldades educativas, e é importante aprender a viver com isso, a compreender e aceitar o outro.

**Entrevistadora:**

Qual é a articulação que deve existir com as restantes áreas de conteúdo?

**P2:**

No primeiro ciclo, é fácil haver articulação, porque o professor é basicamente o mesmo para todas as disciplinas. Por exemplo, um conteúdo dado em português pode ser trabalhado em Matemática ou Estudo do Meio, e a cidadania acaba por ser transversal a todas as áreas, incluindo as Expressões. Não há uma barreira forte entre as componentes do currículo; há sempre uma interligação.

**Entrevistadora:**

Quais são os principais conteúdos e temas a trabalhar nesta área?

**P2:**

As regras, a família, as diferenças, as nacionalidades, sexualidade, diferenças de género, entre outros.

**Entrevistadora:**

A próxima pergunta vai ao encontro do que já referiu: sente dificuldade em trabalhar a educação para a cidadania?

**P2:**

Não sinto dificuldade propriamente dita. O que acontece é que, como Matemática e Português têm um peso tão grande, às vezes é difícil encaixar os temas da cidadania nesses pequenos espaços. Muitas vezes, a cidadania é trabalhada de forma transversal, integrada nos outros conteúdos. Por exemplo, aproveito as necessidades educativas e as diferentes nacionalidades dos alunos para abordar temas como o respeito pelas diferenças e pelo próximo. No estudo do meio há

temas específicos, mas a Matemática e o português acabam por ter sempre maior peso.

**Entrevistadora:**

Então, não sente dificuldade em trabalhar a cidadania, mas sim em gerir o tempo para articular as diferentes áreas curriculares?

**P2:**

Sim, exatamente. Se for necessário abordar um conteúdo de cidadania, atualmente, com a Internet, há muitos recursos disponíveis. Podemos também criar parcerias, por exemplo, com a Escola Segura, que promove ações no âmbito da segurança rodoviária.

**Entrevistadora:**

Como integra a educação para a cidadania no projeto curricular de turma?

**P2:**

A Educação para a Cidadania está incluída no currículo de Estudo do Meio e também nas ações promovidas pela Escola Segura, que são integradas no projeto curricular de turma, elaborado no início do ano. Escolhem-se atividades, por exemplo, na área da educação para a saúde, onde se abordam temas como sexualidade e diferenças de género, entre outros. Tudo é gerido no início do ano, com a escolha e distribuição das atividades, visitas de estudo, etc.

**Entrevistadora:**

Acabou por responder à minha próxima pergunta: como é que esta área vai sendo trabalhada ao longo do ano? É a partir desses temas?

**P2:**

Sim, geralmente parte do currículo de Estudo do Meio e dos temas do programa. A partir daí, surgem propostas de atividades e formações, como a participação da Escola Segura e algumas visitas de estudo. Tudo é programado com base no currículo.

**Entrevistadora:**

Para além dos exemplos que já referiu, pode dar mais alguns de trabalhos realizados nesta área por si?

**P2:**

Quando tinha o quarto ano, fazíamos várias visitas de estudo. Este tipo de atividade integra também a cidadania, mesmo que seja do âmbito cultural, como visitar um

museu. Todo o processo, desde o momento em que se sai da escola, serve para inculcar valores sociais.

## Anexo IV – Tabelas de análise de conteúdo

### Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p>Conceções sobre a Educação para a Cidadania</p>	<p>Definição pessoal de Cidadania</p>	<p>“Um conjunto de conhecimentos, competências e valores que permitem a todos, crianças e adultos, participar ativamente na sociedade.” (P1)</p> <p>“Acho que é um tema bastante abrangente. O grande objetivo é tornarmos melhores cidadãos.” (P2)</p> <p>“A cidadania é a gramática que permite à pessoa viver em sociedade.” (E1)</p> <p>“Dotar as crianças de ferramentas para que se tornem cidadãos interventivos, democráticos, tolerantes [...] cidadãos ativos.” (E2)</p> <p>“Capacitar as crianças com conhecimentos sobre diversos temas,</p>



		<p>“Não existem conteúdos principais nem temas fixos [...] existem crianças [...] são elas o ponto de partida.” (E1)</p> <p>“Trabalho a identidade, a autonomia, os valores para a cidadania, o respeito pelo outro, o respeito pela diferença e a tolerância.” (E2)</p>
Planeamento e Metodologias	Projeto Curricular de Grupo/Turma	<p>“Temos uma disciplina chamada Oficina do Conhecimento [...] onde conseguimos colocar quase tudo.” (P1)</p> <p>“A Educação para a Cidadania está incluída no currículo de Estudo do Meio [...] tudo é gerido no início do ano, com a escolha e distribuição das atividades, visitas de estudo, etc.” (P2)</p> <p>“Planeamos, não de forma rígida, mas para termos uma base segura [...] cidadania surge todos os dias.” (E1)</p> <p>“Este tema está sempre presente nas atividades que planifico [...] mesmo sem ser de forma intencional.” (E2)</p> <p>“Explorámos a obra em articulação com o português e as Artes Visuais [...]</p>





	<p>Propostas para superar limitações</p>	<p>“Não sentimos qualquer dificuldade (...) A prática está muito oleada.” (E1)</p> <p>“A Oficina do Conhecimento [...] permite trabalhar de forma integrada e flexível.” (P1)</p> <p>“Hoje em dia, com a Internet, há muitos recursos disponíveis [...] criar parcerias, por exemplo, com a Escola Segura.” (P2)</p> <p>“(...) Respeitar a criança [...] cuidar da minha própria cidadania.” (E1)</p> <p>“A cidadania trabalha-se em grupo, tal como vivemos em grupo, em sociedade.” (E2)</p>
--	--	--