

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Érica Fátima Santos Serradas**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

abril | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Érica Fátima Santos Serradas**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2024/2025

**Érica Fátima Santos Serradas**

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação**

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

**Orientação: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha  
Pereira**

Funchal e UMa, abril de 2025



*Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é,  
e respeito pelo que pode vir a ser.*

Louis Pasteur



## Agradecimentos

---

*Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi feito.*

Augusto Branco

Um sonho nunca é apenas individual. Ele constrói-se com a contribuição de todos os que, de alguma forma, fazem parte do percurso. Cada pessoa que se cruzou neste caminho teve um papel importante na concretização deste objetivo, seja com palavras de incentivo, partilha de conhecimento ou simples gestos de apoio. A cada um que, direta ou indiretamente, fez parte desta jornada, expresso a minha mais profunda gratidão.

Aos meus pais, Gorete e Paul, que permitiram todas as condições necessárias e acreditaram sempre em mim. Obrigada por todo o apoio e compreensão, por ensinarem-me que a vida é feita de conquistas e que todas elas são fruto de grande esforço e dedicação.

Ao meu namorado, Artur, por tanto. Pelo apoio, carinho, orgulho, proteção e companheirismo inabalável. Obrigada por abraçares este meu sonho e caminhares sempre ao meu lado, mesmo quando o caminho se fez mais íngreme.

À minha família, por todas as palavras de carinho, algumas camufladas em gestos silenciosos. Agradeço por estarem sempre presentes e por serem uma inspiração. Obrigada aos meus afilhados, por serem as minhas estrelinhas, por toda a luz e alegria. Em especial, à minha querida avó, pelo olhar puro e pelas palavras sábias, que me transmitiram serenidade e amor nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ensinares a valorizar as “pequenas” coisas, aquelas que realmente importam.

Às minhas companheiras de curso, Vera, Sílvia, Isabel e Geórgia que hoje chamo amigas, pelo apoio incondicional. Pelos momentos de partilha e pela união que nos

fortaleceu ao longo desta jornada. Às minhas amigas de infância, Estefana, Érica e Flávia, pelo apoio nos dias de ausência e gratidão pelos momentos preciosos de convívios. Agradeço por me fazerem sair desta bolha e me ensinarem a importância da verdadeira amizade.

Aos meus orientadores das práticas pedagógicas, Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão e Professora Doutora Adérita Cristina Pereira Fernandes, por toda a atenção e acompanhamento. Um agradecimento especial, à Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira pela orientação deste relatório, pelas palavras de incentivo e por toda a dedicação.

Às docentes cooperantes, pela generosidade e por toda a partilha de conhecimentos. Fizeram-me perceber que esta profissão é digna, desafiadora e transformadora e que o verdadeiro impacto vem do compromisso.

Às crianças que fizeram parte das minhas intervenções pedagógicas e com as quais tive o privilégio de cruzar-me. Obrigada por todo o carinho, por me ensinarem a olhar para o mundo com outros olhos, pela inspiração e pela vontade de ser melhor a cada dia.

A todos vós, muito obrigada.

## Resumo

---

O presente relatório, concebido para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, retrata os dois anos de formação académica e partilha as vivências, os desafios, as reflexões e as aprendizagens adquiridas neste percurso.

Neste relatório, foi essencial esclarecer sobre o sistema educativo português, os documentos orientadores, o perfil do docente, a metodologia de Investigação-Ação, bem como a intencionalidade e as estratégias adotadas, que fomentam o Enquadramento Teórico e Metodológico.

Com ênfase no impacto das tecnologias, no papel do jogo, do ensino das ciências e no potencial da avaliação formativa enquanto instrumentos pedagógicos essenciais, este relatório analisa de que forma estes elementos podem enriquecer a prática docente, promovendo aprendizagens significativas, dinâmicas e adequadas às necessidades das crianças no contexto atual de educação.

Através de um olhar crítico e reflexivo, em cada prática pedagógica foi realizada uma reflexão que espelha de forma sintetizada as experiências em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico. Como é sabido, a reflexão é uma componente essencial da profissão e do perfil de docente, permitindo-lhe analisar, questionar e reformular a sua prática para garantir um ensino de qualidade.

Em suma, este relatório reflete uma trajetória de aprendizagem marcada por desafios, descobertas e crescimento, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na construção de uma identidade docente sólida.

*Palavras-Chave:* Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo de Ensino Básico; Prática Pedagógica; Tecnologia; Ludicidade; Ensino Experimental das Ciências.

## Abstract

---

This report, prepared for the attainment of a Master's degree in Pre-school Education and Primary Education, reflects two years of academic training and shares the experiences, challenges, reflections, and learning acquired throughout this journey.

In this report, it was deemed essential to clarify aspects of the Portuguese educational system, guiding documents, the teacher's profile, the Actions Research methodology, as well as the intentionality and strategies adopted, which support the Theoretical and Methodological Framework.

Emphasizing the impact of technology, the role of play, science education, and the potential of formative assessment as essential pedagogical tools, this report examines how these elements can enrich teaching practices, fostering meaningful, dynamic, and developmentally appropriate learning experiences for children in today's educational context.

Through a critical and reflexive approach, each pedagogical practice was analyzed to provide a synthesized reflection of the experiences in both Pre-school and Primary Education settings. As is well known, reflection is an essential component of the teaching profession and the teacher's profile, allowing educators to analyze, question, and refine their practice to ensure high-quality education.

In summary, this report reflects a learning journey marked by challenges, discoveries, and growth, highlighting the importance of integrating theory and practice in building a strong professional teaching identity.

*Keywords:* Pre-school Education; Primary Education; Pedagogical Practice; Technology; Playfulness; Experimental Science Teaching.

## Sumário

---

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>III</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VIII</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>XIV</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>XVIII</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES NO CD-ROM</b> .....	<b>XIX</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>XX</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I   ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1   O CURRÍCULO</b> .....	<b>4</b>
1.1   O Currículo em Portugal.....	4
1.2   Organização Curricular Portuguesa .....	12
1.2.1   Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	14
1.2.2   Aprendizagens Essenciais .....	18
1.3   Educação para a Cidadania: Fundamentos e Compromissos da Escola.....	19
1.3.1   Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	21
1.3.2   Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania .....	24
<b>CAPÍTULO 2   O DOCENTE COMO IMPULSIONADOR DE APRENDIZAGENS DE QUALIDADE</b> .....	<b>28</b>
2.1   O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB .....	28
2.2   Práticas Pedagógicas Construtivistas .....	31
<b>CAPÍTULO 3   ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>36</b>
3.1   As TIC e a Aprendizagem.....	36

3.2   A Ludicidade na Educação: O Valor do Jogo no Desenvolvimento da Criança .....	39
3.3   O Ensino Experimental das Ciências .....	42
3.4   A Avaliação Formativa .....	45
<b>CAPÍTULO 4   METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>	<b>50</b>
4.1   A Investigação-Ação .....	50
4.2   Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	53
4.2.1   Observação Participante .....	54
4.2.2   Registos Fotográficos .....	55
4.2.3   Diários de Bordo/ Notas de Campo .....	56
4.2.4   Artefactos das Crianças .....	56
4.3   Método de Análise e Tratamento de Dados .....	57
<b>PARTE II   INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 5   PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ...</b>	<b>60</b>
5.1   O Ambiente Educativo .....	60
5.1.1   Caraterização do Meio Envolverte .....	61
5.1.2   Caraterização do Estabelecimento Educativo .....	63
5.1.2.1   Projeto Educativo .....	65
5.1.3   Caraterização do Espaço Pedagógico .....	67
5.1.4   Organização do Tempo Pedagógico .....	75
5.1.5   Caraterização do Grupo .....	76
5.1.5.1   O Contexto Familiar .....	80
5.2   Projeto de Investigação-Ação .....	83
5.2.1   Enquadramento do Problema .....	84
5.2.2   Questão de Investigação-Ação .....	86
5.2.3   Estratégias de Intervenção da Prática Pedagógica I .....	87
5.2.3.1   Leitura de Histórias e Jogos .....	88
5.2.3.2   Elaboração de um Projeto .....	98
5.2.3.3   Projeto com a Comunidade Educativa .....	107
5.2.4   Avaliação e Reflexão do Projeto de Investigação-Ação .....	114
5.3   Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I .....	118
5.3.1   Os frutos do outono .....	119

	XI
5.3.2   Caça à Lenda.....	123
5.3.3   Cientista por um dia.....	129
5.4   Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I.....	135
<b>CAPÍTULO 6   PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	
.....	<b>140</b>
6.1   Contextualização do Ambiente Educativo .....	140
6.1.1   Caracterização do Meio Envoltente .....	141
6.1.2   Caracterização do Estabelecimento Educativo .....	142
6.1.2.1   Projeto Educativo.....	144
6.1.3   Caracterização do Espaço Pedagógico.....	146
6.2   Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade.....	149
6.2.1   Caracterização da Turma do 1.º ano .....	149
6.2.1.1. O Contexto Familiar .....	151
6.2.2   Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano.....	152
6.3   Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II .....	153
6.3.1   O Submarino .....	154
6.3.2   Continentes e Oceanos.....	156
6.3.3   Energia em Movimento.....	161
6.4   Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	164
6.5   Prática Pedagógica no 4.º ano de Escolaridade .....	167
6.5.1   Caracterização da Turma do 4.º ano .....	167
6.5.1.1   O Contexto Familiar .....	169
6.5.2   Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano.....	170
6.6   Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III .....	171
6.6.1   Sistema Excretor .....	172
6.6.2   Direitos das Crianças .....	179
6.6.3   Jardineiro por um Dia .....	183
6.7   Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III.....	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>206</b>

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1</b> Fases do Desenvolvimento Curricular .....	8
<b>Figura 2</b> Organização das OCEPE.....	16
<b>Figura 3</b> Estrutura do PASEO .....	22
<b>Figura 4</b> Esquema conceptual de competência.....	23
<b>Figura 5</b> Esquema dialógico dos atos de ensinar-aprender-avaliar.....	47
<b>Figura 6</b> Ciclo e Fases de I-A.....	52
<b>Figura 7</b> Freguesia de São Martinho.....	62
<b>Figura 8</b> Planta da sala.....	68
<b>Figura 9</b> Área de recensão com espaço para guardar os pertences .....	69
<b>Figura 10</b> Área da Casinha .....	70
<b>Figura 11</b> Área da Garagem .....	71
<b>Figura 12</b> Área dos Jogos .....	72
<b>Figura 13</b> Área da Biblioteca.....	73
<b>Figura 14</b> Área do Tapete.....	74
<b>Figura 15</b> Género das crianças.....	77
<b>Figura 16</b> Nacionalidade das crianças .....	78
<b>Figura 17</b> Área de residência.....	81
<b>Figura 18</b> Nível de Escolaridade dos pais.....	82
<b>Figura 19</b> Ocupação profissional dos pais.....	82
<b>Figura 20</b> História Somos todos diferentes.....	90
<b>Figura 21</b> Crianças a jogar Quem é Quem.....	91
<b>Figura 22</b> Excerto da história que aborda a aceitação das diferenças .....	92
<b>Figura 23</b> Crianças a realizar a mistura das cores.....	93

<b>Figura 24</b> Crianças a pintar as bandeiras .....	94
<b>Figura 25</b> Leitura da história Gosto de ti (quase sempre).....	95
<b>Figura 26</b> Estendal dos direitos.....	96
<b>Figura 27</b> Apresentação da história A nossa pele arco-íris .....	97
<b>Figura 28</b> Crianças a pintar o arco-íris e resultado final.....	98
<b>Figura 29</b> Anotação das curiosidades do grupo acerca das diferentes culturas .....	99
<b>Figura 30</b> Quatro fases da atividade: Planificação, pesquisa, registo e resultado .....	101
<b>Figura 31</b> Três fases da atividade: Planificação, expressão plástica/jogo e resultado final.....	102
<b>Figura 32</b> Três fases da atividade: Visualização de um vídeo, registo e piquenique ....	103
<b>Figura 33</b> Tradições da Ucrânia e de Portugal: Pessânkas e Azulejos.....	104
<b>Figura 34</b> Exemplar de uma planificação .....	106
<b>Figura 35</b> Capa do portefólio .....	107
<b>Figura 36</b> Dramatização da história .....	109
<b>Figura 37</b> Barracas culturais e barraca da história O Menino de Todas as Cores.....	110
<b>Figura 38</b> Organização dos grupos e distribuição dos mapas .....	111
<b>Figura 39</b> Exemplo de um dos desafios físicos.....	112
<b>Figura 40</b> Cartazes de sensibilização .....	113
<b>Figura 41</b> Momento da raspadinha e dos prémios .....	113
<b>Figura 42</b> Artefactos de duas crianças sobre as bandeiras .....	117
<b>Figura 43</b> Criança a explorar a fruta no jogo .....	120
<b>Figura 44</b> Grupo a classificar as frutas em relação ao seu tamanho .....	121
<b>Figura 45</b> Pictograma As frutas preferidas do outono .....	122
<b>Figura 46</b> Mapa Caça à Lenda.....	124
<b>Figura 47</b> Grupo a analisar os mapas.....	125

<b>Figura 48</b> Grupo à caça da lenda .....	126
<b>Figura 49</b> Grupo a apoiar e a bater palmas para o grupo que estava no jogo .....	126
<b>Figura 50</b> Crianças a recontar a lenda.....	127
<b>Figura 51</b> Desenhos das crianças sobre a lenda de São Martinho.....	129
<b>Figura 52</b> Alguns momentos das atividades descritas .....	134
<b>Figura 53</b> Registo efetuado pelo grupo.....	134
<b>Figura 54</b> Concelho da Ribeira Brava .....	142
<b>Figura 55</b> Três vertentes do Projeto Educativo.....	144
<b>Figura 56</b> Planta da sala na PPII e na PPIII .....	147
<b>Figura 57</b> Disposição das mesas na PPII e na PPIII .....	148
<b>Figura 58</b> Género das crianças.....	149
<b>Figura 59</b> Grupo a jogar O Submarino .....	156
<b>Figura 60</b> Aluna a interpretar e a programar o robô .....	158
<b>Figura 61</b> Continentes e os respetivos animais.....	159
<b>Figura 62</b> Exploração dos diversos lugares no Google Earth.....	160
<b>Figura 63</b> Exploração do kit robótico de energia hídrica.....	162
<b>Figura 64</b> Exploração do kit robótico da energia eólica .....	163
<b>Figura 65</b> Pesquisa sobre o material das pás do aerogerador.....	164
<b>Figura 66</b> Género das crianças.....	168
<b>Figura 67</b> Letra da canção .....	172
<b>Figura 68</b> Maquete do Sistema Excretor .....	174
<b>Figura 69</b> Aluna a preencher a letra da canção .....	175
<b>Figura 70</b> Protocolo da Atividade Experimental Qual é a função dos rins? .....	176
<b>Figura 71</b> Criança a realizar a mistura .....	177
<b>Figura 72</b> TAF Ficha 3-2-1 preenchida por um aluno .....	178

<b>Figura 73</b> Poema Os Direitos da Criança .....	180
<b>Figura 74</b> Letra da Canção dos Direitos da Criança .....	181
<b>Figura 75</b> Grupo a realizar a proposta relativa a estrutura do poema .....	182
<b>Figura 76</b> Instruções do jogo apresentados à turma.....	185
<b>Figura 77</b> Alunos a jogar o jogo Jardineiro por um dia.....	186
<b>Figura 78</b> Registo após o jogo .....	186

## Índice de Quadros

---

<b>Quadro 1</b> Articulação entre PA, AE, ENEC.....	25
<b>Quadro 2</b> Domínios da componente de CD.....	26
<b>Quadro 3</b> Recursos Físicos do Infantário: Espaços interiores e exteriores .....	65
<b>Quadro 4</b> Rotina diária .....	75
<b>Quadro 5</b> Caracterização do grupo.....	79
<b>Quadro 6</b> Cronograma das fases do projeto .....	84
<b>Quadro 7</b> Horário Letivo da Turma do 1.º ano.....	153
<b>Quadro 8</b> Horário Letivo da Turma do 4.º ano.....	171

## Lista de Apêndices no CD-ROM

---

### **Pasta A - Relatório de Estágio**

1. Relatório de Estágio em Formato *Word*
2. Relatório de Estágio em Formato *PDF*

### **Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar**

**Apêndice 1** | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice 2** | Planificações Semanais

**Apêndice 3** | Diários de Bordo

### **Pasta C – Prática Pedagógica II | 1.º ano do 1.º CEB**

**Apêndice 1** | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice 2** | Planificações Semanais

**Apêndice 3** | Diários de Bordo

### **Pasta D – Prática Pedagógica III | 4.º ano do 1.º CEB**

**Apêndice 1** | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice 2** | Planificações Semanais

**Apêndice 3** | Diários de Bordo

## Lista de Siglas

---

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CD** – Cidadania e Desenvolvimento

**CDC** – Convenção dos Direitos das Crianças

**DAC** – Domínio de Autonomia Curricular

**DL** – Decreto-Lei

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**I-A** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OTL** – Ocupação de Tempos Livres

**PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PP** – Prática Pedagógica

**TAF** – Técnica de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

---

Este relatório constitui uma etapa fundamental na formação realizada ao longo deste percurso académico e tem como finalidade a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estruturalmente, está organizado em duas partes, Enquadramento Teórico e Metodológico e Intervenção Pedagógica. Fruto da formação sólida construída ao longo deste percurso académico, desenvolvi uma compreensão aprofundada sobre os processos de ensino e aprendizagem, destacando temas centrais explorados ao longo deste relatório.

A Parte I, Enquadramento Teórico e Metodológico, está organizada em quatro capítulos. O primeiro remete para o conceito de currículo e aborda a gestão curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB), sustentando-se na legislação portuguesa e nos documentos orientadores por serem um alicerce à prática educativa, sobre os quais os educadores/professores devem refletir. Deste modo, destacam-se 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 (ENEC), enquanto documentos orientadores que visam uma educação holística. O segundo capítulo incide no perfil do docente como elemento central na promoção de aprendizagens de qualidade, destacando o seu papel como mediador e facilitador do conhecimento. A ação docente é analisada à luz das teorias construtivistas, que enfatizam a importância da interação, da descoberta e da construção ativa do saber por parte das crianças. Por sua vez, o terceiro capítulo patenteia as estratégias que sustentaram a intervenção pedagógica, destacando a integração das tecnologias, a ludicidade, o ensino experimental das ciências e a avaliação formativa como elementos fundamentais para a promoção de aprendizagens

significativas. Por último, o quarto dá ênfase à Investigação-Ação (IA) como um processo crucial para a reflexão e a melhoria contínua das práticas pedagógicas, permitindo ao docente ajustar as estratégias, responder às necessidades e promover uma aprendizagem mais eficaz.

A Parte II, Intervenção Pedagógica, divide-se em dois capítulos. No capítulo 5, apresento a prática desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, descrevendo o ambiente educativo, as estratégias, as metodologias e os recursos utilizados, articulando os com as necessidades das crianças. Adicionalmente, descrevo três momentos de aprendizagem e analiso os desafios encontrados, bem como as reflexões emergentes ao longo do processo. Já o capítulo 6 incide sobre as práticas desenvolvidas no 1.º CEB, concretamente no 1.º e no 4.º ano de escolaridade, seguindo a mesma estrutura de análise.

Por fim, nas considerações finais, apresento um balanço geral de todo o trabalho desenvolvido, das aprendizagens adquiridas e das reflexões que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo, igualmente, uma compreensão mais clara e fundamentada da profissão docente.

---

---

# **Parte I | Enquadramento Teórico e Metodológico**

---

---

## Capítulo 1 | O Currículo

---

Recorrendo à metáfora da Viagem, Kliebard (1990) propõe-nos uma visão de currículo como uma estrada “por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado”. Nesta perspetiva, o importante é o processo, o caminho que se percorre, e não tanto o ponto de partida ou o de chegada.

Serra, 2004, p. 39

### 1.1 | O Currículo em Portugal

O currículo constitui um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo, utilizado por diferentes agentes. Por essa razão justifica-se a clarificação do seu conceito (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2001). Enquanto documento orientador da educação, a clareza conceitual do currículo facilita não apenas a sua compreensão, mas, sobretudo, a sua aplicação prática pelos professores.

Existem diferentes formas de entender o currículo. Pode ser percecionado como uma simples definição de conteúdos e objetivos educacionais, mas também como uma rede complexa de abordagens que geram debates, enfrentam desafios e suscitam incertezas. Essas visões distintas refletem as múltiplas dimensões e implicações do currículo no campo educativo (Pacheco, 2005).

Na emergência de um conceito sobre o termo “currículo”, vários autores debruçaram-se sobre a sua terminologia, surgindo diversas aceções que evidenciaram o seu carácter polissémico. Embora o currículo tenha ganhado crescente importância na

educação, essa relevância tem também contribuído para uma certa confusão terminológica, acentuando as divergências no pensamento curricular (Pacheco, 2001). Deste modo, torna-se essencial compreender as diferentes definições que os autores lhe atribuem.

Etimologicamente, o lexema currículo provém do latim, do verbo *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir, traduzindo a ideia de uma sequência ordenada, da totalidade de estudos ou de um conjunto de disciplinas (Pacheco, 2005; Morgado, 2000).

Zabalza (1994a) definiu o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12). Corroborando esta visão, Gaspar e Roldão (2007), afirmam que o currículo é um plano, complementado ou ajustado por projetos, que se baseia num modelo explicativo sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Este plano integra o conteúdo (“o que”), o público-alvo (“a quem”), o momento (“quando oferece”), a metodologia (“como que é oferecido”) e os recursos utilizados para o ensino (“com o que é oferecido”) (p. 45).

De acordo com Roldão (1999a), numa perspectiva histórico-cultural, o currículo representa, independentemente das circunstâncias, um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente indispensáveis num determinado período e contexto. Nesta linha de pensamento, Pacheco (2005) define o currículo como a “seleção e organização do conhecimento cultural e socialmente considerado válido para um determinado tempo” (p. 80).

No entendimento de Morgado (2000), “o currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, que se

relaciona intimamente com a profissionalidade docente, entrecruzando componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação” (p. 28).

De forma complementar, Roegiers (2011), entende o termo currículo como “o conjunto dos elementos relativos ao percurso de formação do aluno” (p. 29). O autor acrescenta que este:

Abarca não apenas as componentes tradicionais dos programas de estudo (finalidades, conteúdos...), como fornece igualmente indicações relativas ao perfil de saída do aluno, às modalidades pedagógicas, à natureza do material pedagógico ou ainda aos dispositivos de avaliação formativa e certificativa. (p. 29)

Em consonância com o referido anteriormente, Silva (2000) esclarece que o currículo é hoje entendido como um espaço e um território, representando o caminho percorrido na educação. Ele é visto como um texto, um discurso e um documento que define o que deve ser ensinado e aprendido. Enquanto projeto, o currículo configura-se como um documento de identidade, espelhando a imagem e os valores da comunidade escolar.

No entanto, o que é estipulado pela legislação portuguesa? É o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. De acordo com esta lei, o currículo é “equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929).

Analisando as diferentes teorizações e os diversos dualismos, considera-se que o currículo é um projeto planeado e estruturado com objetivos específicos, envolvendo um

processo interativo ao longo da sua construção e desenvolvimento. Esta concepção aproxima-se da definição de currículo apresentada por Silva (2000).

Ao ser implementado, o currículo deve articular as diretrizes oficiais com a prática real do ensino, garantindo que ambas se encontrem interligadas e operem de forma harmoniosa, com vista à promoção de uma educação coesa, contínua e interdependente.

O currículo é, indubitavelmente, “aquilo que os professores fizeram dele” (Roldão, 1999b, p. 21). Neste sentido, Pires (1999) afirma que o docente pode uma de duas posturas: conservadora ou inovadora. Se o professor se limitar a cumprir o programa definido, assume-se como um simples consumidor e executor do currículo. Por outro lado, ao adotar uma postura prática e reflexiva, valorizando criticamente o seu trabalho e atendendo às necessidades dos alunos, o professor transforma-se em criador, arquiteto e investigador do currículo.

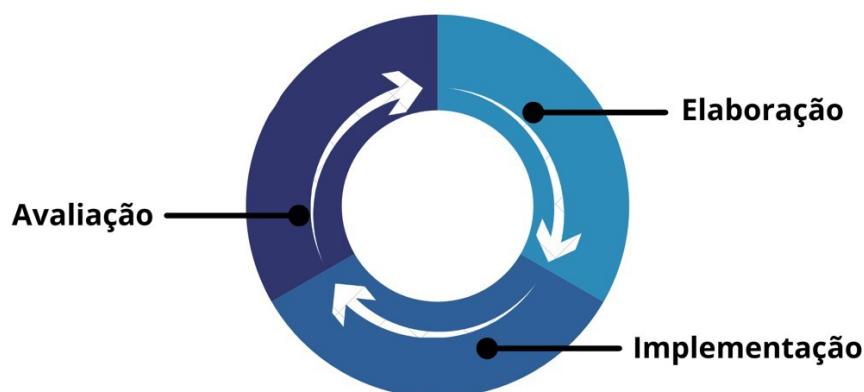
Deste modo, o currículo apenas ganha vida quando é desenvolvido através da ação docente, passando do campo teórico para o plano da prática profissional. Segundo Goodson, citado por Roldão (2011), a didática constitui o “jardim secreto” (p. 11) que coloca o currículo em ação. Neste pressuposto, compreende-se que o currículo pode ser comparado a um jardim - algo vital que exige cuidado e atenção por parte dos professores, numa realidade prática e dinâmica, com vista a explorar e desenvolver aprendizagens significativas. Do mesmo modo, Gaspar e Roldão (2007) afirmam que “o currículo, ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (p. 31).

O desenvolvimento curricular é um processo contínuo e dinâmico que evolue a concepção/ elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de ensino, à medida que se concretiza a intenção que o norteia (Ribeiro, 1990; Gaspar & Roldão, 2007). Tal como mencionado anteriormente, este processo desenvolve-se em três fases

(Figura 1), designadas por Gaspar e Roldão (2007) como o “dispositivo comum” (p. 78) do desenvolvimento curricular.

### **Figura 1**

#### *Fases do Desenvolvimento Curricular*



*Nota.* Retirado de Gaspar e Roldão (2007, p. 78).

A primeira fase, a elaboração, consiste na análise da situação educativa, identificando as necessidades e os contextos específicos. Com base nessa análise, são estabelecidos de forma integrada os objetivos e conteúdos do currículo, orientando-se para o desenvolvimento de competências específicas, ou seja, capacidades, conhecimentos e atitudes (Gaspar & Roldão, 2007).

Segue-se a fase de implementação, durante a qual se estabelecem as estratégias de ensino, promovendo situações de aprendizagem adaptadas às características dos alunos. Esta etapa inclui a seleção de métodos de ensino, atividades e recursos que facilitem o processo de aprendizagem. Paralelamente, são definidos os métodos de avaliação a utilizar, com o intuito de verificar se os objetivos foram alcançados, permitindo a realização de ajustes e melhorias sempre que necessário (Gaspar & Roldão, 2007).

Por último, a fase de avaliação ultrapassa a simples verificação dos resultados da avaliação obtidos. Implica uma reflexão crítica sobre todo o processo educativo

desenvolvido. O docente deve interrogar-se sobre cada etapa, desde a definição dos objetivos até à escolha das estratégias de ensino e métodos de avaliação, com o propósito de identificar os aspetos positivo e os que carecem de melhoria (Gaspar & Roldão, 2007).

O desenvolvimento curricular resume-se na máxima “pensar globalmente para agir localmente” (Roldão & Almeida, 2018, p. 19), configurando-se como um processo contínuo de tomada de decisões em diferentes níveis: macro, meso e micro. Ao nível macro, corresponde à decisão central, onde é estabelecido o currículo nacional, consubstanciado num conjunto de documentos orientadores definidos pelo Ministério da Educação.

Em articulação com este, ao nível meso, realiza-se a adaptação do currículo nacional ao contexto de cada escola, através da elaboração de documentos estruturantes como o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular (PC), entre outros, que constituem elementos centrais da ação educativa. Ainda neste meso, mas numa perspetiva grupal, procede-se ao reajuste do PC às especificidades de cada turma, mediante a elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT) ou do Projeto Curricular de Grupo (PCG), da responsabilidade dos docentes que trabalham com esse grupo de crianças.

Por fim, ao nível micro, no quotidiano da ação educativa, situam-se as decisões individuais dos professores no contexto da sala de aula. Estas refletem-se nas planificações, nos planos individuais de trabalho e nos guiões pedagógicos diversos (Cohen & Fradique, 2018; Roldão & Almeida, 2018).

Deste modo, compreende-se a relevância de cada etapa no processo de desenvolvimento do currículo. De acordo com Roldão (1999b), é a partir da segunda fase, nos níveis meso e micro, que ocorre efetivamente a execução e a gestão do currículo. Neste sentido, segundo a autora:

O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão do *como* que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projetos integradores, para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes. (p. 29)

Neste contexto, a gestão curricular consiste na tomada de decisões fundamentadas sobre os conteúdos a abordar e as suas finalidades, os métodos e estratégias a adotar, os momentos mais adequados para a sua implementação, a definição de prioridades, os recursos a mobilizar, a forma de organização do processo de ensino e os resultados a alcançar (Gaspar & Roldão, 2007). Esta responsabilidade cabe aos gestores locais do currículo, nomeadamente às escolas e aos professores. Assim, o currículo torna-se realidade na escola, onde é implementado e ganha forma, tendo em conta as condições específicas de cada instituição escolar e o contexto em que se insere (Morgado, 2000).

Em 2017, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi implementado como projeto-piloto, visando conferir às escolas a possibilidade de participar ativamente no desenvolvimento curricular. Pretendia-se que as escolas pudessem estabelecer prioridades na apropriação contextualizada do currículo e encontrar as opções mais adequadas aos desafios do seu projeto educativo (Cosme, 2018). Tal intenção está patente no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que refere: “conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (p. 13881).

Já em 2018, com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, vislumbra-se uma nova abordagem ao sistema educativo português, com uma aposta clara na autonomia e flexibilidade das escolas (Trindade, 2018). Este diploma legal veio consolidar o PAFC, permitindo às escolas gerir até 25% do currículo. Mais tarde, esta percentagem assume valores mais elevados, conforme previsto na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho.

A relação entre o Ministério da Educação e as escolas passou, assim, a assentar em três pilares fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade, conforme estabelecido no Despacho n.º 5908/2017. Neste novo paradigma, o currículo é entendido como algo dinâmico, sendo “sobretudo aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada um [e] de cada escola, é possível pensá-lo através de perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinaram” (Serra, 2004, p. 32). Esta perspetiva defende um currículo adaptável, moldado às especificidades de cada contexto educativo, ultrapassando os limites das abordagens tradicionais.

Num tempo marcado por desafios crescentes, o PAFC surge como resposta à necessidade de garantir modelos curriculares flexíveis e inclusivos. Esta intenção é reforçada no DL 54/2018, de 6 de julho (a nível nacional) e no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (a nível regional), que reconhece a urgência de “percorrer um caminho em termos de promoção da equidade e inclusão” (p. 6). Neste contexto, o docente assume o papel de guia, conduzindo os alunos até à meta geral, mesmo que percorram diferentes itinerários, respeitando os diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

Conclui-se que a transição de um modelo prescritivo para um modelo flexível de operacionalização do currículo permitiu atender às especificidades dos alunos, dos professores, dos gestores, dos recursos e do local (Trindade, 2018). Abandona-se, portanto, a ideia de um currículo “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho (1987), citado por Dácio, 2005, p. 28), caminhando-se para um currículo sem

fronteiras, ajustado à diversidade e complexidade da realidade educativa.

## **1.2 | Organização Curricular Portuguesa**

A organização curricular portuguesa é definida por um conjunto de diplomas que exprimem as conceções das políticas educativas e a estrutura da educação em Portugal. Estes normativos refletem como o currículo é compreendido e operacionalizado, desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao Ensino Secundário.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), constitui o quadro geral do sistema educativo português, estabelecendo os princípios orientadores e a estrutura curricular da educação. Esta lei define o sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067).

Conforme esta lei, o acesso à educação é assegurado a todos os cidadãos, abrangendo a EPE, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, mediante uma estrutura organizada e articulada.

A EPE, enquanto primeira etapa da educação básica, dispõe de legislação própria, nomeadamente a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), que estabelece o seu enquadramento legislativo. Esta define a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” com o objetivo de favorecer a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670).

Neste diploma são identificados os objetivos pedagógicos, entre os quais se destacam a promoção da vivência democrática, a inserção em grupos sociais diversificados e o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico. Assim, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, associa claramente a EPE como a primeira etapa da educação, conforme defendido por Silva et al. (2016):

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (p. 4)

Esta articulação é igualmente sustentada pela LBSE, ao defender a necessidade de uma “sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p. 3070).

Importa destacar que o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, constitui atualmente o principal normativo regulador do currículo dos ensinos básicos e secundários, refletindo uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e na flexibilidade curricular. Este diploma consagra o PASEO como documento de referência e estabelece que o currículo deve promover aprendizagens essenciais, articuladas com áreas de competência como o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho colaborativo, a cidadania e a literacia digital.

O Ensino Básico, conforme definido na LBSE, é universal, gratuito e obrigatório, estruturando-se em três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo (de quatro anos), o 2.º Ciclo (de dois anos) e o 3.º Ciclo (de três anos). No 1.º CEB, o currículo visa “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções

essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, p. 3070). Assim, é por meio de um “professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070), que se desenvolve este ensino globalizante.

Nos termos do artigo 7.º da LBSE, o currículo deve garantir uma formação geral comum, promovendo a descoberta de interesses e aptidões, bem como o desenvolvendo de competências como o raciocínio, a memória, o espírito crítico, a criatividade, o sentido moral e cívico.

Tal como sublinham Silva et al. (2016) “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p. 4). Em síntese, estes normativos refletem uma visão de educação como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social, bem como um compromisso com o acesso universal e com a formação integral dos cidadãos.

### **1.2.1 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

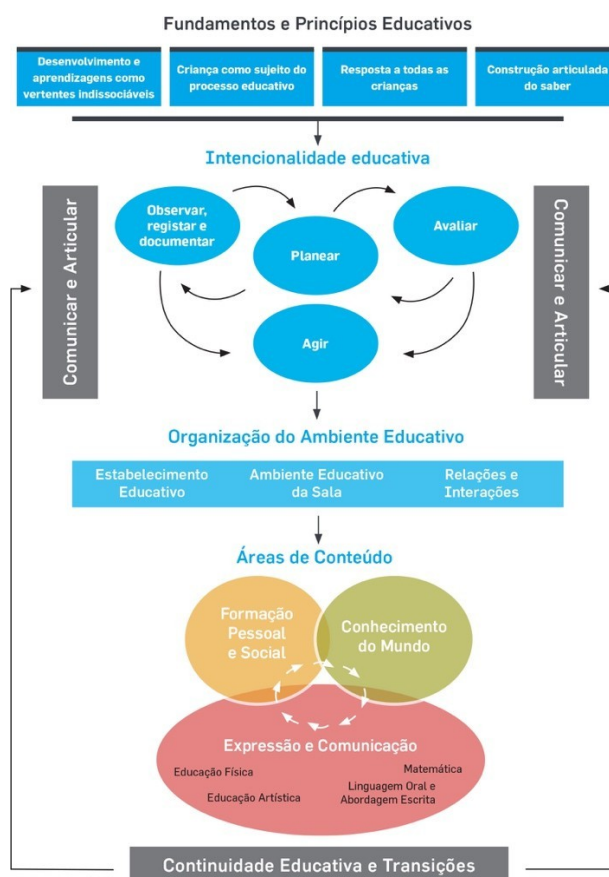
As OCEPE foram publicadas pela primeira vez em 1997, através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, respondendo à necessidade de uma “plataforma consensual ao nível dos princípios que devem nortear os currículos para a educação pré-escolar” (Pereira, 2008, p. 72). Segundo os mesmos autores, para além de promoverem a eficácia e a qualidade da educação, estas orientações conferiram também uma merecida distinção à EPE, conforme ambicionado pelos educadores, que encontraram neste documento um guia e uma referência comum para a condução do processo educativo.

Consequentemente, este documento orientador contribuiu para a valorização social do papel do educador enquanto profissional, uma vez que muitas famílias

desconheciam a sua função e o trabalho desenvolvido ao longo de toda a prática educativa (Serra, 2004), ou consideravam tratar-se de um mero “serviço de guarda de crianças descuidando o seu processo eminentemente educativo” (Ludovico, 2007, p. 34).

Decorridas quase duas décadas sobre o aludido despacho, verificou-se a necessidade de reajustar as orientações, na sequência de um processo de avaliação que identificou a necessidade de atualizar o documento, com base na sua aplicação prática e na escuta de diversas instituições e profissionais (Silva et al., 2016). Com a redefinição deste normativo, a segunda versão das OCEPE entrou em vigor no ano de 2016-2017, autenticada pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho.

As OCEPE, ao basearem-se nos objetivos gerais estabelecidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, apresentam a seguinte organização, que contempla “três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições” (Silva et al., 2016, p. 5). A sua estrutura é sintetizada num quadro que facilita a visualização dos conteúdos apresentados (Figura 2).

**Figura 2***Organização das OCEPE*

*Nota.* Retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

O Enquadramento Geral das OCEPE enfatiza três áreas centrais: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que destacam a importância da relação entre educar e cuidar; a intencionalidade educativa na construção e gestão do currículo, onde o educador deve refletir e ajustar as suas ações e práticas pedagógicas com base na observação direta e indireta, bem como na avaliação contínua; e a organização do ambiente educativo, considerada fulcral para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança através de interações significativas e diversificadas (Silva et al., 2016).

As Áreas de Conteúdo são integradas de forma globalizante, combinando diferentes conhecimentos. A Área da Formação Pessoal e Social apresenta um carácter transversal, pois, embora possua “conteúdos e intencionalidade próprios está presente em todo o trabalho educativo”, favorecendo o desenvolvimento de atitudes, valores e capacidades de resolução de problemas do dia a dia. Adicionalmente, permite formar “cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6).

A Área de Expressão e Comunicação centra-se no desenvolvimento da linguagem e de outras formas de expressão simbólica, com a finalidade de “dar sentido e representar o mundo” que rodeia a criança, abrangendo vários domínios: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática.

Por sua vez, a Área do Conhecimento do Mundo introduz as diferentes ciências de integrada, incentivando o questionamento e a procura estruturada pelo conhecimento, o que facilita a compreensão do mundo ao seu redor (Silva et al., 2016).

A Continuidade Educativa e Transições, a última secção das OCEPE, procura assegurar a articulação tanto no momento em que a criança inicia a EPE, como quando transita para o 1.º CEB. No primeiro caso, pretende-se dar continuidade ao desenvolvimento e à aprendizagem resultantes do contexto familiar ou institucional. No segundo, procura-se garantir o “desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância”, com vista a garantir as condições e o sucesso para esta transição (Silva et al., 2016, p. 6).

Embora as OCEPE constituam uma referência comum a todos os profissionais da educação, não se configuram como um programa fechado. Pelo contrário, conferem ao educador a liberdade de adotar diferentes opções educativas, ajustadas ao contexto e às necessidades do grupo (Ludovico, 2007).

Reforçando esta perspetiva, Serra (2004) refere que as OCEPE “(...) afastam-se, ainda, da concepção de currículo entendido como um conjunto de experiências e resultados de aprendizagem planeadas e previamente definidas sob os auspícios da escola (...)” (p. 69). Trata-se, assim, de uma abordagem direcionada para o educador, que visa apoiar a planificação, a implementação e a avaliação da ação educativa a desenvolver com o grupo de crianças.

### **1.2.2 | Aprendizagens Essenciais**

As políticas públicas portuguesas estabelecem o referencial curricular para o 1.º CEB através do DL n.º 55/2018, complementado pelo documento de apoio consagrado de Aprendizagem Essenciais (AE). Para efeitos da referida Lei, as Aprendizagens Essenciais são entendidas como:

O conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (p. 2930)

As AE, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, são consideradas um “denominador curricular comum” (Trindade, 2018, p. 15). Isto significa que constituem um documento de base do currículo, funcionando como ponto de partida para o trabalho do professor, que as deve expandir e adaptar às necessidades e contextos específicos de cada turma. Este referencial não deve ser confundido com uma tentativa

de “instruir objetivos mínimos”, nem de limitar a ação pedagógica dos docentes ou de os desresponsabilizar de uma reflexão contextualizada” (Trindade, 2018, p. 15).

Neste documento curricular são expressos três elementos fundamentais: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Assim, os alunos devem adquirir os conteúdos essenciais de cada disciplina (conhecimento), mobilizar processos cognitivos, como pensar, conhecer, lembrar e resolver (capacidades) e demonstrar a sua aprendizagem (atitude) (Roldão et al., 2017).

Importa mencionar que o DL n.º 55/2018 preconiza uma transformação das práticas escolares, de modo a responder às necessidades e aos desafios contemporâneos, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências “que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928). Impulsionado pela incerteza do futuro, “onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano” (p. 2928), foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que delinea os princípios, os valores e as competências orientadores da construção do currículo, estando estes presentes nas próprias AE.

### **1.3 | Educação para a Cidadania: Fundamentos e Compromissos da Escola**

As crianças, tal como defende a Convenção de Direitos das Crianças (CDC), são detentoras de direitos desde o nascimento até aos 18 anos (UNICEF, 2019). Por essa razão, “este documento legal é particularmente importante, por reconhecer que as crianças não são futuras cidadãs, mas cidadãs desde que nascem” (Cardona et al., 2021, p. 46).

Posto isto, é importante compreender o papel da escola como promotora da educação para a cidadania.

Segundo a LBSE, existe um apelo claro à formação holística dos jovens portugueses, privilegiando a educação para a cidadania. Esta educação sensibiliza para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e tolerantes, “capazes de investir no progresso e transformação social; formando espíritos democráticos e pluralistas, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Lei n.º 46/86; Rodrigues, 2004, p. 114).

A este propósito, Durkheim (1984), citado por Silva (2017), afirma que “socialização, educação e aprendizagem estão umbilicalmente ligadas à metódica inserção social da nova geração de tal modo que, não raras as vezes, se (con)fundem” (p. 13). Na verdade, educar implica conjugar um conjunto de processos que ajudem o indivíduo a adquirir as ferramentas necessárias para se integrar gradualmente na sociedade e tornar-se um ser social.

De acordo com a CDC (2019), a educação tem como objetivo:

Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (p. 24)

Em suma, a educação vai além da mera transmissão de conhecimentos e matérias, sendo fundamental capacitar os alunos para “desenvolver uma bússola e ferramentas de navegação confiáveis para que eles possam encontrar o próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto” (Neves & Varela, 2023, p. 183).

### 1.3.1 | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Paralelamente às extensas aprendizagens definidas pelos atuais documentos curriculares, foi também delineado o PASEO, que estabelece o perfil do aluno no final do percurso educativo. Este documento define o sentido de missão de todo o sistema educativo ao longo dos 12 anos de escolaridade (Despacho n.º 6605-A/2021).

Que papel a escola deve desempenhar na formação de cidadãos críticos e inovadores para enfrentar os desafios do século XXI? Em resposta a questão, o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho<sup>1</sup>, apela à escola “que (...) ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida” (p. 22564). Portanto, o perfil do aluno ultrapassa em larga medida o domínio da leitura, da escrita e da matemática.

Para Zabalda (1998) “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (p. 28) mas, antes, formar cidadãos plenos, mediante um desenvolvimento integrado, no qual todas as capacidades e competências inter-relacionam-se.

Neste enquadramento, o PASEO, homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26 de julho, afirma-se como um referencial essencial para a organização do sistema educativo e para a orientação do trabalho das escolas, servindo de base para a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento curricular. Este documento estabelece que os alunos devem “desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no

---

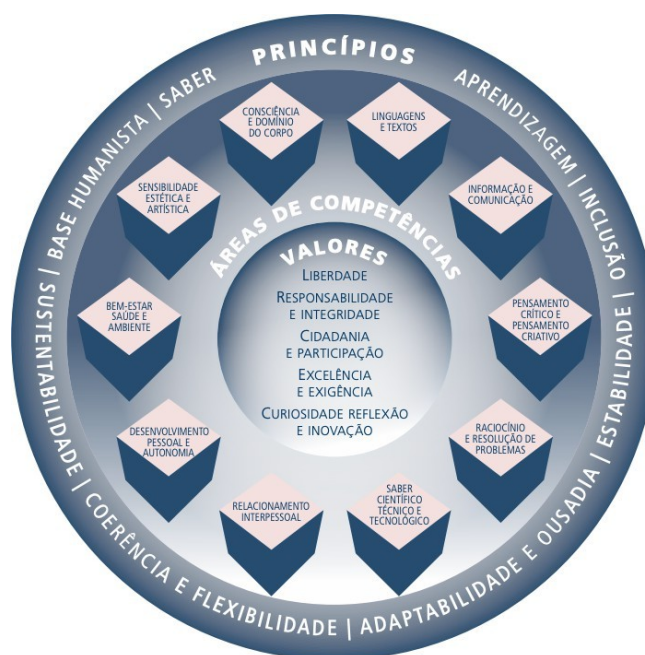
<sup>1</sup> Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória

pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241).

Este perfil, comum a todos os alunos, está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Figura 3). “Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelas quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver” (Martins et al., 2017, p. 9).

**Figura 3**

*Estrutura do PASEO*



*Nota.* Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

Os Princípios fundamentam e orientam, com uma base humanista, todas as ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo escolar, em todas as disciplinas. Por sua vez, a Visão, alicerçada nesses princípios, define aquilo que se espera do aluno enquanto cidadão, ao longo e no final da escolaridade obrigatória. No que diz respeito aos Valores, no contexto educacional, constituem diretrizes a partir das quais os

comportamentos e ações são considerados apropriados e desejáveis, na interação entre a realidade, a personalidade e o contexto em que se inserem. Por fim, as Áreas de Competências englobam um conjunto de conhecimentos que, quando combinados, permitem aos indivíduos agir de forma eficaz nas diferentes situações da vida (Martins et al., 2017).

Deste modo, a preocupação vai além do domínio de conteúdos, esperando-se não só o conhecimento dos saberes, mas também a sua utilização em diferentes contextos. A competência, entendida como “saber-agir”, constitui uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo concebida como um saber em ação ou em uso (Marchão, 2012). A Figura 4 esquematiza esta conceção de competência, ilustrando os seus principais componentes e respetivas interações.

#### **Figura 4**

*Esquema conceptual de competência*



*Nota.* Retirado de Martins et al. (2017, p. 19).

Nesta linha de pensamento, o conceito de competências rompe com a ideia de conhecimento linear, acumulado e memorizado. Deste modo, não se trata de transmitir saberes, mas de promover uma integração equilibrada entre estas três dimensões- conhecimentos, capacidades e atitudes- colocando o aluno no centro do processo educativo e preparando-o para enfrentar os desafios reais.

Assim, foi neste contexto que se procedeu à redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sendo o primeiro passo a definição do PASEO. Com base neste perfil, foram estabelecidas as AE, articuladas de forma a garantir uma progressão coerente e integrada ao longo dos anos. Estas aprendizagens estão estruturadas tanto no plano horizontal - entre disciplinas no mesmo ano- como no plano vertical - ao longo dos anos de escolaridade, assegurando a continuidade e a coesão do processo educativo (Martins et al., 2017).

Sintetizando, a prática docente é, assim, orientada por estes dois documentos de forma complementar, uma vez que o PASEO fornece a visão de longo prazo, enquanto as AE definem os passos concretos para a concretização dessa visão, tornando a planificação e a execução do processo ensino-aprendizagem mais coesos e orientados.

### **1.3.2 | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) foi desenvolvida com base na proposta do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, conforme indicado no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (Cohen & Fradique, 2018). Este diploma expressa que a cidadania “integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses”, com a intenção de que estes possuam “uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (p. 14676).

Assim, temos um documento de referência que integra o PAFC em articulação com o PASEO e as AE (Quadro 1).

## Quadro 1

### *Articulação entre PA, AE, ENEC*

<b>Articulação entre PA, AE e ENEC</b>	
<b>Perfil dos Alunos</b>	Os princípios, as áreas de competências e os valores definidos contribuem para a formação do indivíduo enquanto cidadão ativo.
<b>Aprendizagens Essenciais</b>	Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes elencadas concorrem para o desenvolvimento das competências inscritas no PA.
<b>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</b>	<p>A componente de Cidadania e Desenvolvimento deverá assumir-se enquanto espaço curricular privilegiado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a realização de aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos;</li> <li>• o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (ENEC, 2017).</li> </ul>

*Nota. Retirado de Cohen & Fradique (2018, p. 29).*

Neste pressuposto, a LBSE afirma que o sistema educativo deve organizar-se para contribuir para a formação do carácter e da cidadania do educando. Na mesma lógica, o PASEO defende que as crianças devem adquirir as ferramentas necessárias para o exercício de uma “cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins et al., p. 10). Deste modo, a ENEC visa, de forma estratégica, promover competências que fomentem uma cultura de democracia, com foco em aprendizagens que influenciem positivamente a atitude cívica utilizando a componente da Cidadania e Desenvolvimento (CD).

Nasce, assim, a CD que configura um espaço curricular “privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional: na atitude cívica individual; no relacionamento interpessoal; no relacionamento social e intercultural” (Cohen & Fradique, 2018, p. 84). Neste âmbito, a CD está presente nas diferentes ofertas

educativas e formativas, assumindo uma componente que integra o currículo dos ensinos básico e secundário (Trindade & Cosme, 2019). Contudo, é recomendada a Educação para a Cidadania desde a tenra idade, ou seja, desde a EPE até ao final da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

Segundo o mesmo autor, o processo de operacionalização da componente de CD assume formatos diferentes para cada ano e ciclo de escolaridade, variando também consoante a estratégia adotada pelas escolas e escolhas dos professores. No 1.º CEB, acontece de forma transdisciplinar, no 2.º e 3.º Ciclo assume uma disciplina autónoma e no ensino secundário, é uma “componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação” (p. 3). Os domínios a desenvolver organizam-se em três grupos, conforme exposto no Quadro 2.

## Quadro 2

### *Domínios da componente de CD*

<b>1.º Grupo</b>	<b>2.º Grupo</b>	<b>3.º Grupo</b>
Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)	Trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico	Com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade
Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde.	Sexualidade; (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva) Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco.	Empreendedorismo; (nas suas vertentes económica e social) Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).

*Nota.* Retirado de ENEC (2017, p. 7).

Interpreta-se, pela análise do quadro, que o 1.º grupo é de carácter obrigatório, o 2.º grupo deve ser trabalhado em dois ciclos do ensino básico enquanto o 3.º grupo é de aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Ainda que apresentem implicações distintas “devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

Face a este quadro curricular, pode considerar-se que a matriz curricular abraça aprendizagens mais amplas, direccionadas para o desenvolvimento pessoal e social e para a afirmação da cidadania, numa abordagem que já não se encontra exclusivamente canalizada nos conteúdos. Por estas razões, partilhando a ideia de Trindade (2018):

Não faz sentido a acusação de que a valorização das competências corresponde à subvalorização dos conhecimentos, dado que, pelo contrário, o que se propõe é a reabilitação dos conhecimentos como condição fundamental à afirmação da Escola como espaço de desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas, sociais e relacionais, tecnológicas e instrumentais, estéticas e éticas dos alunos. (p. 18)

Neste sentido, importa compreender a resposta que as escolas devem dar perante o desafio de se afirmarem como um espaço pertinente culturalmente e qual o papel do docente neste novo rumo, que se desvia de um ensino de reprodução e transmissão de conteúdos para um ensino significativo, que incentive o aluno a ampliar o seu olhar sobre o mundo (Trindade, 2018).

## Capítulo 2 | O Docente como Impulsionador de Aprendizagens de Qualidade

---

Ciente de que se é certo que a utopia de um mundo melhor é a estrela que indica a direcção e o sentido da caminhada e que a teoria crítica e o pensamento global e complexo são o farol que ilumina e orienta a viagem, compete a cada professor(a) fazer o seu próprio caminho (...) ao caminhar.

Fernandes (2001), citado por Santos, 2007, p. 49

### 2.1 | O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

A questão preliminar para a reflexão sobre o perfil de um educador ou professor é a seguinte: qual é a especificidade da sua ação? Parte-se do pressuposto que cada indivíduo constrói uma imagem mental do que é, ou deve ser, um educador ou professor, sendo essa representação moldada pelas experiências pessoais vividas ao longo do tempo. Todavia, torna-se essencial compreender e analisar qual a função concreta que caracteriza esta profissão e a distingue das demais.

Os DL n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, definem, respetivamente, o perfil geral e o perfil específico de desempenho do educador de infância e do professor. A análise destes documentos assume, por isso, um papel fundamental para todos os que procuram compreender as competências requeridas para o exercício eficaz da docência, sendo ainda mais relevante para quem já se encontra no desempenho dessa função.

O perfil geral de desempenho docente “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino” (DL n.º 240/2001, p. 5570), estando estruturado em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na dimensão profissional, social e ética encontram-se as diretrizes orientadoras da prática docente, segundo as quais o professor deve promover as aprendizagens curriculares de forma fundamentada e contextualizada, assumindo com responsabilidade as vertentes ética, cívica e relacional da sua profissão.

A dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem estabelece que o docente deve promover aprendizagens significativas e inclusivas, alinhadas com o currículo, adotando uma abordagem com rigor científico e metodológico. Para tal, é fundamental adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, valorizar a avaliação como ferramenta de melhoria contínua e refletir de forma crítica sobre a sua própria prática.

No que respeita à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, destaca-se a importância de uma atuação integrada e colaborativa do professor no contexto escolar e na comunidade, fomentando a cooperação com todos os intervenientes do processo educativo.

Por fim, a dimensão profissional ao longo da vida enfatiza a relevância da formação contínua, reflexiva e cooperativa, como elemento essencial da construção e consolidação da identidade profissional docente.

O perfil específico que enuncia referenciais próprios para o educador de infância e para o professor do 1.º CEB está estruturado em três componentes: perfil do professor; conceção e desenvolvimento do currículo; integração do currículo.

O perfil do professor, tanto para o educador como para o professor do 1.º CEB, constitui uma adaptação do perfil geral às especificidades do desenvolvimento educativo

nestes ciclos. Importa salientar que o educador de infância pode igualmente exercer funções junto de crianças com menos de três anos, conforme previsto no DL n.º 241/2001.

No âmbito da conceção e desenvolvimento do currículo espera-se que os docentes planifiquem, organizem e avaliem a aprendizagem de forma inclusiva, criando um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais. Relativamente ao educador de infância, a abordagem curricular centra-se na importância de um currículo integrado, com ênfase nas áreas de expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo, promovendo experiências significativas e globalmente articuladas. No que se refere ao professor do 1.º CEB, a integração curricular orienta-se para a promoção de uma cidadania ativa e responsável, “enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (DL n.º 241/2001, p. 5574).

Em jeito de conclusão, reconhece-se a relevância do quadro orientador de desempenho profissional docente. Contudo, importa salientar que, tal como não há um “aluno padrão”, também não existe “um perfil único de bom professor” e muito menos “fórmulas mágicas”, sendo exigido ao docente um processo contínuo de adaptação aos desafios contemporâneos da educação, bem como o respeito pela diversidade e pela identidade de cada um (Estanqueiro, 2010, pp. 10-12). Na mesma linha de pensamento importa destacar que existem “boas práticas educativas que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação” (p. 10). De igual modo, espera-se que o docente seja capaz de reconhecer o valor das práticas consolidadas, ao mesmo tempo que integra da sua ação pedagógica novas tecnologias, diversas metodologias e teorias educativas contemporâneas, enriquecendo o processo de aprendizagem.

## 2.2 | Práticas Pedagógicas Construtivistas

O construtivismo ganhou influência nas ciências da educação, sendo considerado uma mudança de paradigma na educação que, ainda hoje, está subjacente a várias questões educacionais (Valadares & Moreira, 2009). Associado a esta teoria, Piaget é considerado o maior nome do construtivismo, seguindo-se Vygotsky e Bruner (Vasconcelos, 1997). Neste sentido, esta teoria surge em oposição às correntes filosóficas dogmáticas e positivistas, que defendiam crenças absolutas e incontestáveis (Valadares & Moreira, 2009), bem como ao modelo convencional de ensino, designado por Freire (2018) como educação “bancária”, na qual ensinar era sinónimo de “depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos” (p. 65).

O termo construtivista “refere-se ao processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 1988, p. 33), logo, o ponto-chave está no processo de construção do conhecimento e no seu desenvolvimento, em vez de se focar no produto final e nos resultados da aprendizagem (Gago, 2012).

Justifica-se, portanto, elucidar os pressupostos necessários à construção de um perfil construtivista e quais as ações pedagógicas dependentes desta teoria. Mas, antes, é essencial compreender a estrutura cognitiva dos sujeitos e como aprendem.

Na ótica piagetiana, as estruturas de pensamento e os esquemas que organizam o conteúdo detêm valor na produção do conhecimento. No contexto construtivista, cada esquema está relacionado a uma ação específica, e o esquema de uma ação refere-se à estrutura geral dessa ação, responsável por organizar como essa ação é executada (Valadares & Moreira, 2009). Entende-se, portanto, que os esquemas e as estruturas podem sofrer alterações. As estruturas mudam ao longo do desenvolvimento, sob

invariantes funcionais: a assimilação e a acomodação. A assimilação ocorre quando o sujeito recebe uma nova informação ou experiência que não altera as estruturas mentais. Já na acomodação há uma “modificação de uma estrutura psicológica por influência da interação entre o sujeito e o estímulo ambiental” (Valadares & Moreira, 2009, p. 54).

Na visão de Vygotsky o desenvolvimento humano é influenciado pelo meio, pela linguagem e a aprendizagem, visto não ocorrer de forma isolada, mas como resultado de um processo sócio-histórico. Para este autor, “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais” (Valadares & Moreira, 2009, p. 56).

Atendendo às ideias de Piaget e Vygotsky, a aprendizagem significativa ocorre por meio da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos. A aprendizagem pode ainda ocorrer através da imitação, da observação, da demonstração e da exemplificação (Marques, 2007).

É neste sentido que “para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll et al., 2001, p. 19), partindo de interesses, conhecimentos prévios, experiências, entre outros (Gago, 2012). Assim, quando este processo ocorre, afirma-se que ocorreu uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa consiste, portanto, em dois aspetos fundamentais: captação/aquisição e construção de significado (Valadares & Moreira, 2009).

Nesta linha de raciocínio, espera-se que a formação e o desenvolvimento do aluno não aconteçam de forma solitária, mas de forma compartilhada com o docente, que irá ajudá-lo a ser “competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em muitas outras questões” (Coll et al., 2001, p. 22). Com base nestes pressupostos, surge a reflexão sobre o papel da criança e o papel do docente, bem como as posições que ambos devem assumir.

A criança deve ser um sujeito ativo que constrói a sua aprendizagem em interação com o mundo que a rodeia, exercendo um contributo ativo e global (Spodek & Brown, 1996; Coll et al., 2001). Pois, só a partir de uma postura ativa é que o aluno pode construir o seu conhecimento e aprender, exigindo ambientes que estimulem “procura, debate, curiosidade, questionamento, uma atitude inquieta e uma ação transformadora sobre a sua realidade” (Cosme et al., 2021, p. 47). Na mesma linha de pensamento, “Dewey considera o aprender a aprender como uma forma de aprender a fazer, e por arrasto, ensinar a pensar” (Pérez & López, 2012, p. 319). A este propósito, a história contada por Dewey espelha a realidade de quando um conhecimento não é experimentado na realidade, resultando numa aprendizagem pouco significativa:

Numa escola de Chicago, contava J. Dewey, ensinava-se a nadar através dos mais variados exercícios, sem que os alunos entrassem na água. Um dia alguém perguntou a um dos alunos o que aconteceu no dia em que se lançou à água. Afundei-me – respondeu o jovem. (p. 11)

O papel do docente centra-se em proporcionar às crianças um ambiente propício à aprendizagem com experiências variadas, mediadas e seguidas, sendo responsável por colocar desafios e questões que suscitem reflexões (Spodek & Brown, 1996; Coll et al., 2001). Segundo os princípios teóricos defendidos por Vygotsky, “é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento, desempenhando o adulto o papel de ‘andaime’ sobre o qual a criança se pode apoiar para crescer” (Cardona et al., 2021, p. 43). Esta noção de *scaffolding* (andaime) também foi introduzida por Bruner, visto ser defensor que a aprendizagem ocorre num contexto social. A este propósito é de considerar que o processo de *scaffolding* deve manter o grau de dificuldade

da tarefa. O apoio do professor é essencial para amparar as tentativas da criança, sem, no entanto, deixar de propor desafios que impulsionem o seu progresso (Vasconcelos, 1997).

Falámos, portanto, da importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e do respeito aos saberes dos educandos. Ao respeitarmos esses saberes, pode-se discutir a sua razão de ser em comparação com os conteúdos (Freire, 2012), rejeitando a visão dos alunos como “páginas em branco”. A ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotsky, 2008, p. 98). Significa que, ao trabalharmos a ZDP, estamos entre aquilo que a criança consegue fazer (o seu desenvolvimento atual) e o que consegue fazer sob o apoio de alguém (a aprendizagem ou nível potencial de desenvolvimento), podendo ser com a orientação de adultos ou com a ajuda de pares mais capazes (Cardona et al., 2021; Fino, 2001; Serra, 2004).

O aluno posiciona-se no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-se como o protagonista. Por sua vez, o docente, enquanto mediador, deve ocupar um lugar periférico (Fino, 2016). Por outras palavras, “este professor inovador, se estivesse a concorrer para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal” (Fino, 2008, p. 2).

Entende-se, portanto, que “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2018, p. 73). Como resultado, segundo o mesmo autor, ambos os sujeitos estão presentes neste processo de crescimento, rejeitando a relação educador-educando como uma relação de narrador-ouvinte.

Conclui-se que, para aprender num meio em que se privilegia o construtivismo, é necessário interagir não só com o mundo, mas também como as pessoas que fazem parte

dele, sendo, por isso, a aprendizagem um processo ativo e social, cujas características conduzem-nos para o movimento da Escola Nova e da Escola Moderna onde é realçado, segundo Serra (2004), a:

Importância da criança como ser activo, construtor da sua aprendizagem através do jogo, da manipulação direta, da exercitação sensorial, do interesse, do princípio da globalização, do valor instrumental do conhecimento e da importância da organização de experiências através de projectos e técnicas de organização cooperativa. (p. 41)

Com base neste compromisso, ao longo da *práxis* beneficiou-se deste modelo construtivista e aplicaram-se várias estratégias, referidas no Capítulo 3, com a intenção de dar oportunidade à criança de assumir um lugar central no seu processo de aprendizagem.

## Capítulo 3 | Estratégias de Intervenção Pedagógica

---

O que o professor faz na aula vê-se condicionado, orientado, modificado pelo que o professor pensa, sente, sabe, etc. Não é uma relação lógica (que implica coerência, linearidade entre pensamento e acção sendo aquele prévio a esta, estreita conexão entre teoria e prática, etc.) mas semiológica (que implica conexões de significação, de intencionalidade, de perspectiva).

Pacheco, 1995, p. 58

### 3.1 | As TIC e a Aprendizagem

Vivemos numa época marcada por profundas transformações em diversos níveis. A escolha deste tema surge na consciência de que a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem impactado todas as esferas da vida moderna, originando mudanças significativas no âmbito social, económico e educacional.

Atualmente, ao abordarmos questões relacionadas com a aprendizagem, a didática e o desenvolvimento curricular, deparamo-nos inevitavelmente com o papel das tecnologias educativas, que se afirmam como parte integrante do contexto atual da aprendizagem. As TIC na educação representam a emergência de uma nova dimensão pedagógica ativa, “que pressinta as necessidades e exigências da nova sociedade do século XXI, sociedade que pretende conferir às novas tecnologias um papel de relevo, enquanto mediadores do acto educativo” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 25).

Neste sentido, as novas tecnologias assumem-se como um referencial incontornável para a pedagogia contemporânea (Nóvoa, 2007). Contudo, esta

centralidade tecnológica suscita uma reflexão essencial: de que nos adiantarão as tecnologias se não tivermos pessoas criativas e críticos capazes de as utilizar de forma inteligente?

Infelizmente, persiste um desfasamento significativo entre o conhecimento tecnológico dos professores e a sua aplicação efetiva na prática pedagógica, configurando uma relação paradoxal entre as TIC e o currículo (Fino, 2015). Esta discrepância traduz-se, por vezes, numa utilização descontextualizada das tecnologias, o que poderá constituir “o maior desperdício de investimento que, nas últimas duas décadas, o sistema educativo português proporcionou às escolas e aos professores” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 12).

Perante este cenário, impõem-se repensar a educação em torno da integração das tecnologias nas escolas, desde que esta promova o desenvolvimento de diferentes saberes - saberes de reflexão e de ação, bem como a curiosidade, a autonomia (Ruivo & Carrega, 2013) e a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente colaborativos e construtivos (Monteiro et al., 2012). Tal abordagem deverá estar em permanente diálogo com uma aprendizagem situada, entendida como “profundamente integrada e mergulhada no contexto em que decorre” (Pereira, 2016, p. 57), à semelhança do que defendeu Papert.

A relação entre a tecnologia e a pedagogia proporcionou novas perspetivas sobre como o aluno aprende, rompendo com a lógica de um modelo centrado “‘num manual recomendado’, na dominância do professor como ‘fonte de saber’ (...), na observância rígida de um *curriculum* predeterminado” (Monteiro, et al., 2012, p. 28). Paralelamente, rompe-se também com a ideia de uma “educação transmissiva” ou “educação bancária”, na qual o professor assume o papel de mero “repassador do conhecimento”, limitando-se a transmitir e depositar conteúdos, enquanto aos alunos cabe unicamente recebê-los e memorizá-los.

Atualmente, o papel do docente assume uma nova função. Deixa de ser um agente isolado para se tornar um professor tutor, que, em articulação e partilha de saberes com outros colegas, orienta os alunos na utilização crítica e autónoma das tecnologias (Ruivo & Carrega, 2013). Este novo perfil docente exige a capacidade de fomentar o máximo de aprendizagens com o mínimo de ensino, promovendo a observação participante, a reflexão, a criatividade e o sentido crítico e autocrítico. Trata-se, assim, de um processo que emerge do interior, centrado na construção ativa do aluno, e não numa substância independente e descontextualizada (Fino, 2008).

Embora as TIC representem um desafio para o sistema educativo, estas contribuem para os quatro pilares da educação- “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser” (Blanco & Silva, 2002, p. 34). Contudo, é um equívoco pensar que a simples utilização das tecnologias equivale a uma inovação pedagógica ou que constitui a solução mágica para os desafios educativos. A verdadeira inovação não se encontra na tecnologia em si, mas nas formas criativas e significativas como é integrada no processo de ensino-aprendizagem (Fino, 2007).

Deste modo, Papert defendia uma mudança de paradigma educacional, do modelo instrucionista para o modelo construcionista, como resposta a uma sociedade em profunda e acelerada transformação, onde se torna essencial formar cidadãos capazes em aprender continuamente e de se adaptar à mudança (Sousa & Fino, 2001). Neste enquadramento, Jonassen (2000) salienta que “o papel tradicional da tecnologia como professor deve dar lugar à tecnologia como parceira no processo educativo” (p. 20).

Embora as tecnologias tenham sido utilizadas no contexto escolar, a sua utilização tem-se centrado, maioritariamente, no ato de ensinar. Esta nova perspetiva propõe o uso da tecnologia como instrumento para uma aprendizagem significativa, permitindo aos alunos refletir criticamente sobre a informação (Jonassen, 2000). Nesta linha de

pensamento, recorre-se à metáfora “tal como os marceneiros não podem construir mobílias sem um conjunto de ferramentas adequado, os alunos não podem construir significado se não tiverem acesso a um conjunto de ferramentas intelectuais que os ajudem a reunir e construir conhecimento” (p. 15).

As ferramentas cognitivas são “aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de como a usarem a aplicação para representar o que sabem” (Jonassen, 2000, p. 15). Nesta perspetiva, ao utilizar o computador, o aluno reforça as suas potencialidades e o computador, por sua vez, fortalece o pensamento e a própria aprendizagem do aluno. O acesso a estas ferramentas e à Internet permite não só atenuar as desigualdades no acesso ao conhecimento, como também possibilita à criança “sair da sala” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 7) e explorar virtualmente bibliotecas, museus, jardins, cidades, aldeias, em Portugal, na Europa, no Mundo, o que contribui para um desenvolvimento mais alargado.

À luz do exposto, considerar-se que as TIC atribuem um novo sentido à educação, posicionando-se como instrumentos fundamentais para apoiar os alunos no processo de construção do conhecimento e promovendo, assim, uma aprendizagem mais ativa, participativa e contextualizada.

## **3.2 | A Ludicidade na Educação: O Valor do Jogo no Desenvolvimento da Criança**

As crianças necessitam de experiências de aprendizagem ativa que desafiem o seu intelecto desde o berço. Assim, a escolha deste tópico justifica-se pelo seu papel central no desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens através da ação, da experimentação e da interação. A ludicidade, enquanto experiência em que a criança

adota uma postura ativa, contribui significativamente para o seu desenvolvimento pessoal, sendo, por isso, pertinente no contexto educativo.

O jogo pode ser determinado como “o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (Kamii, 1988, p. 29). Para as crianças, o jogo não serve apenas para conquistar vitórias, mas também para adquirir conhecimentos, obter respostas e resolver problemas, enquanto se divertem (Wassermann, 1990).

Para uma reflexão mais aprofundada sobre este tema, é necessário esclarecer a distinção entre jogar e brincar, já que ambos os conceitos são frequentemente confundidos ou considerados sinónimos, uma vez que despertam, em geral, interesse e prazer. A diferença mais significativa reside no facto de o jogo implicar regras, o que não acontece no brincar. Neste último caso, trata-se de uma actividade natural, espontânea e motiva por um interesse intrínseco. Assim, enquanto o jogo apresenta regras prévias definidas, o brincar é imprevisível e sem um objetivo determinado, evoluindo de acordo com o desenrolar da actividade (Silva et al., 2016; Piaget, 1975).

Por outro lado, Silva et al. (2016) elucida-nos que a palavra brincar também é consagrada pela literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança” (p. 105). Esta expressão reafirma que a criança tem o controlo sobre o que faz, com quem faz e como faz, decidindo o enredo da brincadeira (Silva et al., 2016). Assente na ideia de “jogo da iniciativa da criança” compreende-se a razão de Piaget (1975) ter atribuído três tipos de classificações aos jogos ao referir que estes cumprem um papel essencial no desenvolvimento intelectual da criança: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de exercícios são os primeiros a surgir, durante o período sensório-motor (desde os primeiros 18 meses de vida), e constituem na repetição de sequências de ações

e manipulações apenas pelo prazer da atividade lúdica. Na fase pré-operatória (a partir do segundo ano de vida) emergem os jogos simbólicos, nos quais a criança utiliza a imaginação para representar situações reais, integrando a manipulação, a linguagem e a representação fictícia. Finalmente, os jogos de regras predominam na fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), introduzindo o elemento da regra, que impulsiona e fortalece as relações sociais (Piaget, 1975).

No contexto educativo, o jogo pode ser perspectivado de duas formas distintas. Para a criança, trata-se de uma atividade lúdica com um fim em si. Para o docente, o jogo pode constituir um instrumento para estimular aprendizagens, assumindo-se, neste caso, como jogo educativo. Neste âmbito, o jogo educativo pode assumir duas funções complementares: função lúdica e função educativa.

A função lúdica está associada ao prazer e à diversão proporcionadas pela atividade, frequentemente sem que a criança se aperceba dos objetivos específicos nela implícitos. A função educativa, por sua vez, está relacionada com o desenvolvimento do indivíduo, estruturando-se para a construção de conhecimento. É essencial manter um equilíbrio entre ambas, para garantir que o jogo seja tanto simultaneamente prazeroso e instrutivo (Kishimoto, 2011).

Como é sabido, “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (Neto, 2003, p. 5) e por essa razão considera-se ser o centro da infância. Neste sentido, importa compreender o seu contributo para o desenvolvimento das crianças.

Ao jogar, a criança aprende mais sobre si própria, sobre o seu corpo e sobre o mundo que a rodeia. Além disso, desenvolve a sua personalidade, promove a sua integração na comunidade (Solé, 1992) e constrói o seu conhecimento conceptual. Neste sentido, “os jogos contribuem para o desenvolvimento, a ação, a decisão, a interpretação e para a socialização da criança” (Solé, 1992, p. 16).

Entre as múltiplas aprendizagens proporcionadas pelo jogo, destaca-se ainda o desenvolvimento de valores e atitudes, nomeadamente a tolerância, a autoconfiança e a flexibilidade, competências fundamentais para a vida em sociedade. Adicionalmente, é trabalhada a gestão das emoções, sobretudo em contextos de jogo com regras, nos quais se vivenciam vitórias e derrotas (Silva et al., 2016).

Além destes aspetos, o jogo no ambiente educativo, em particular na sala de aula, funciona como um fator de motivação. Estimula as crianças a experimentar, a assumir iniciativas, a desenvolver responsabilidade e criatividade. Esta abordagem pedagógica revelou-se fundamental na minha intervenção, uma vez que permitiu às crianças aplicar os seus conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais apelativo e dinâmico, em virtude do seu carácter “não sério” (Kishimoto, 2017).

Concluindo, o jogo desempenha um papel central nos primeiros anos de vida, devendo ser integrado nas práticas pedagógicas, tanto nas atividades pré-escolares como no ensino primário. Quanto mais rico e diversificado for o jogo, maior será a sua contribuição para o desenvolvimento concetual das crianças, facilitando a assimilação de conceitos (Neto, 2001) de forma significativa e prazerosa.

### **3.3 | O Ensino Experimental das Ciências**

Dando continuidade à fundamentação das estratégias pedagógicas adotadas ao longo das PP, escolheu-se abordar a importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem. Esta escolha deve-se ao seu papel central na construção de uma cultura científica, que constitui hoje um fator decisivo para a “compreensão dos fenómenos físicos, biológicos ou químicos”, sendo “relevantes para a promoção da qualidade do pensamento dos alunos” (Sá, 2004, p. 8). A preocupação

centra-se na formação de indivíduos “alfabetizados cientificamente”, proporcionando momentos para “aprender Ciências, aprender a fazer Ciências e aprender sobre as Ciências” (Figueiroa, 2010, p. 4).

As atividades práticas, aliadas ao trabalho experimental, têm sido amplamente debatidas, sendo reconhecidas como estratégias motivadoras, com forte potencial para o desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 1999). Vários professores têm constatado que as crianças habitualmente desinteressadas se mostram entusiasmadas e comunicativas nas atividades de Ciências (Sá, 1994), o que evidencia a importância de envolver os alunos em ambientes práticos (Santos., 2002).

O trabalho experimental envolve uma componente prática associada à manipulação de variáveis, o que implica “variação provocada nos valores da variável independente em estudo, medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada, e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão em situação de estudo.” (Martins et al., 2007, p. 36). Esta abordagem segue uma sequência lógica que pressupõe quatro fases: prever, observar, explicar e refletir. De acordo com esta lógica, permite-se que a criança “preveja, execute, observe, analise, interprete, confronte e conclua, facultando-lhes uma intensa actividade conceptual, uma vez que, tanto a argumentação, como a reconstrução das ideias das crianças estão presentes em todas as etapas das referidas actividades” (Figueiroa, 2010, p. 4).

A atividade experimental deve basear-se na “experiência, no acto ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática” (Santos, 2002, p. 38). Trata-se de construir novos saberes através da prática, evitando que as crianças sejam encaradas como “tábuas rasas” no domínio das Ciências, promovendo, ao invés, o desenvolvimento de uma cultura científica (Costa, 2009). Esta prática não deve ocorrer dissociada do

contexto real das crianças, sendo essencial que compreendam a aplicabilidade e o valor dessas aprendizagens (Martins, et al., 2007).

Segundo Oliveira (1999), o papel do trabalho experimental desempenha três funções fundamentais que evidenciam as suas vantagens. Em primeiro, o desenvolvimento global da criança, estimulando a capacidade de observar, experimentar, selecionar e organizar informação, argumentar e avaliar, proporcionando tempo para o manuseio de materiais. Em segundo, o desenvolvimento de conceitos científicos como a construção de novos significados e conhecimentos científicos factuais e processuais. Por fim, o desenvolvimento de competências cognitivas associadas a “resolução de problemas, de pensamento crítico, de criatividade, de tomada de decisão, de análise e de síntese e de aplicação de conhecimentos, o rigor, a perseverança, a autonomia, a responsabilidade, a auto confiança, a negociação e a colaboração” (p. 42).

Dito isto, o “educador tem como função incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p. 57), podendo articular a atividade experimental com outras áreas curriculares. Sá (1994) defende que estas se consolidam melhor quando “contextualizadas noutras áreas curriculares e quando aplicadas e utilizadas como instrumentos ao serviço delas” (p. 25). Para tal, é fundamental que o docente assuma uma orientação construtivista no ensino das Ciências, procurando identificar e relacionar os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando o questionamento de dúvidas, estimulando o trabalho cooperativo, promovendo a partilha e discussão de ideias, a autoanálise e a reflexão, orientando de forma intencional e significativa todo o processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que o “segredo de uma boa construção de conhecimentos reside nas ‘raízes’” (Costa, 2009, p. 6), sendo este princípio fundamental para contrariar o insucesso escolar, particularmente no ensino das Ciências. Assim, defende-se uma educação

científica de base, acessível a todas as crianças, que alimente e responda à sua curiosidade natural por esta área do saber (Martins et al., 2007; Chauvel & Michel, 2006).

### **3.4 | A Avaliação Formativa**

Segundo Lopes e Silva (2020), “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (p. VIII). Por ser um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem que mais contribui para o rendimento escolar, a sua aplicação e o seu impacto determinam, na maioria, o percurso futuro dos alunos. Isto implica que a avaliação decorra no processo de ensino-aprendizagem, isto é, quando os professores estão a ensinar e os alunos a aprender (Fernandes, 2021). Posto isto, optou-se por refletir sobre o papel da avaliação formativa, dada a sua relevância na promoção de aprendizagens significativas e no acompanhamento contínuo do progresso das crianças.

De acordo com DL n.º 55/2018, de 6 de julho, é colocado às escolas o desafio de fomentar competências de avaliação nos alunos, que “permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade” (p. 2929). A avaliação é entendida como a “recolha de informações para fazer juízo que permita a tomada de decisão” (Stufflebeam et al. (1980), citado por Marcoux et al., 2014, p. 141). Nesta perspetiva, a sua finalidade não é apenas “fazer um juízo sobre”, mas sim “fundamentar uma tomada de decisão”, em consonância com as questões “para quem” e “como” (p. 142). Consoante o Instituto de Inovação Educacional (1992), a avaliação assume a função reguladora da prática educativa.

A avaliação formativa, ou avaliação para a aprendizagem, visa melhorar qualitativamente o processo de aprendizagem dos alunos, em vez de simplesmente quantificar os seus resultados (Lopes & Silva, 2010). Apresenta uma finalidade

diretamente formativa e pode ocorrer em qualquer momento do processo educativo (Serpa, 2010). Assim, deve manifestar-se por meio de comentários e apreciações construtivistas, em vez de se limitar à atribuição de uma nota.

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece que a avaliação formativa “assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (p. 2937).

Durante muitos anos, a avaliação foi concebida como uma tarefa exclusiva do docente. Contudo, a avaliação formativa passou a ser entendida como uma avaliação para o aluno, que se torna consciente da sua própria aprendizagem e das suas dificuldades, num processo que deve ser contínuo e transparente (Gouveia & Cosme, 2021).

Este novo olhar para a avaliação valoriza tanto o processo como o resultado. Ao contrário da avaliação sumativa, a avaliação formativa tem como finalidade auxiliar o aluno sem o sancionar, procurando observar e compreender as dificuldades para, a partir daí, encontrar soluções. Este processo permite também o *feedback* ao professor, que deve registar as suas observações de forma descritiva e qualitativa (Afonso & Agostinho, 2007). Nesta linha de pensamento, verifica-se que esta forma de avaliação é útil tanto para quem aprende como para quem ensina, funcionando muitas vezes como contrapeso da avaliação sumativa.

A avaliação em contexto de sala de aula distingue-se por ser um processo sistemático e contínuo que acompanha a maturação e o crescimento da criança, ou seja, a sua evolução cognitiva, afetiva e psicomotora. Neste contexto, o papel da avaliação formativa é ajudar o aluno a “aprender a aprender”, dando destaque à meta-aprendizagem (Valadares & Graça, 1998).

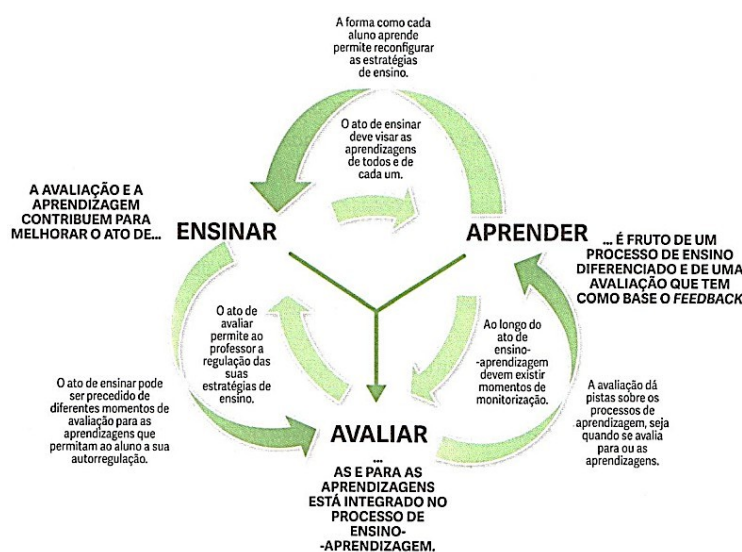
Segundo as mesmas autoras, esta forma de avaliar concentra-se não só nas respostas corretas, mas sobretudo nos erros, que são considerados “normais” e característicos do processo de aprendizagem. O erro surge, assim, como um meio de reflexão e um suporte para a aprendizagem através da sua análise, contrariando a ideia de erro como estigma, e assumindo-o antes como um passo na construção do saber (Pinto & Santos, 2006).

Visto nesta perspetiva, a avaliação formativa decorre na intimidade da relação professor-aluno, sendo partilhada com os pais, de modo que estes também possam intervir, em tempo útil, fora do contexto escolar. Este processo de cooperação visa não apenas o bom desempenho do aluno, mas também o fortalecimento das relações entre a escola e a família (Pinto & Santos, 2006; Afonso & Agostinho, 2007).

Deste modo, constrói-se uma visão integrada e sistémica que articula o ato de ensinar, aprender e avaliar. Para uma melhor compreensão desta relação, a Figura 5 ilustra concisamente a interdependência entre estes três pilares do processo educativo.

### Figura 5

Esquema dialógico dos atos de ensinar-aprender-avaliar



Nota. Retirado Cosme et al. (2021, p. 30).

Podemos afirmar que avaliação formativa segue três etapas fundamentais: a) identificar onde o aluno se encontra na sua aprendizagem; b) determinar para onde deve dirigir-se; e c) definir o que é necessário para alcançar esse objetivo (Cid, 2021). Nesta senda, distingue-se por se operacionalizar em vários momentos: antes, durante e depois do processo de aprendizagem.

Pode ocorrer antes de início do processo de ensino-aprendizagem, como forma de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo ao professor decidir qual a orientação pedagógica mais adequada a seguir. Quando realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, permite adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Por sua vez, ao acontecer após o período de aprendizagem, possibilita um balanço das aquisições e uma reflexão sobre o percurso realizado (Lopes & Silva, 2010).

Adicionalmente, qualquer avaliação deve respeitar um conjunto de princípios orientadores: ser coerente; ser integral, contribuir para a aprendizagem, ter carácter positivo, ser diversificada e ser transparente (Afonso & Agostinho, 2007). Ainda segundo Lopes e Silva (2010), a avaliação formativa deve promover a interação e a participação ativa dos alunos, recorrendo a diversas abordagens, como autoavaliação e heteroavaliação e deve fornecer *feedback* contínuo e construtivo. Neste sentido, Fernandes (2021) defende que os professores só podem dar *feedback* relevante se recolherem informações de elevada qualidade sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Dito isto, se compararmos a avaliação formativa a uma corrida, os alunos são os atletas e o professor é o treinador, que propõe exercícios curtos e variados ao longo dos treinos, introduzindo os ajustes necessários para um melhor desempenho (Lopes & Silva, 2020). Em vez de focarmos exclusivamente na meta, onde se atribui a classificação, estamos imersos na corrida, onde a verdadeira aprendizagem ocorre a cada passo dado.

Assim, o papel dos professores, que encaram a sua função como apoio ao crescimento dos alunos, passa por ultrapassar a lógica redutora da avaliação como um simples sabe ou não sabe, acreditando na avaliação formativa como a bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem. Esta permite ao docente, a par e passo, reconhecer as dificuldades dos alunos, comunicar aos alunos aspetos a melhorar, desenvolver estratégias para ultrapassar os desafios, adequar as propostas educativas e tomar consciência da sua própria ação pedagógica (Cortesão & Torres, 2018).

Por outro lado, cabe ao aluno envolver-se de forma ativa e consciente nos momentos de autoavaliação e também de coavaliação, em que os próprios colegas avaliam o trabalho uns dos outros, promovendo a emergência de alunos autorregulados que estruturam a sua própria aprendizagem. Pretende-se, assim, que os alunos reflitam sobre o seu percurso, avaliem o seu desenvolvimento, identifiquem as suas dificuldades e se disponham a trabalhar sobre elas, desenvolvendo simultaneamente a autonomia, a maturidade e o espírito crítico (Silva & Lopes, 2015).

Com efeito, a avaliação “não se limita a medir, descrever ou apontar pontos fortes e fracos, é usada para orientar e introduzir alterações” (Cosme et al., 2020, p. 25), quer no domínio educacional, quer nas práticas pedagógicas adotadas, contribuindo igualmente para desconstruir o estereótipo que frequentemente envolve este conceito. Nesse sentido, a avaliação formativa revela-se essencial quando aplicada de forma contínua e fundamentada, orientada para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

---

A investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistémico, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.

Coutinho, 2023, p. 7

### 4.1 | A Investigação-Ação

A palavra investigação-ação (I-A) resulta da junção de dois conceitos: “investigação” e “ação”. Esta representa uma metodologia com o duplo objetivo: produzir conhecimento e promover transformação. Por investigação, entende-se a procura por “aumentar a compreensão por parte do investigador, do organizador e da comunidade” (Bento, 2015, p. 79). Por ação, existe a preocupação de “obter mudança numa comunidade ou organização, ou programa” (p. 79).

Com origem nos Estados Unidos, a I-A tem como principal impulsionador Kurt Lewin (Fino, 2011), considerado o seu pai por consolidar o termo “*action research*” (Bento, 2015, p. 79). Mas, afinal, o que é a I-A e qual a sua utilidade?

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a I-A “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Para Sousa (2005), trata-se essencialmente da observação de atitudes decorrentes da prática pedagógica e dos problemas que lhes estão associados.

Deste modo, “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, et al., 2009, p. 358). Justifica-se que o docente assuma em simultâneo os papéis de investigador e de participante (Máximo-Esteves, 2008), dado que esta metodologia implica a participação de todos os intervenientes, não sendo o investigador um agente externo que permanece à margem do processo (Sousa & Baptista, 2011). Depreende-se, assim, que a investigação deve ocorrer no local e ser conduzida por quem se encontra diretamente envolvido na ação (Máximo-Esteves, 2008).

Esta abordagem implica que o professor deixe de assumir um papel passivo de consumidor de investigação, realizada por outros profissionais, em outros contextos, com outras turmas e finalidades, passando a tornar-se produtor do seu próprio conhecimento. É precisamente por este motivo que, no discurso sobre a formação docente, se encontram frequentemente expressões como: “Formação Reflexiva”, “Professor-Investigador”, “Investigação-Ação” e “Formação-Ação- Investigação” (Oliveira, et al., 2004, p. 15).

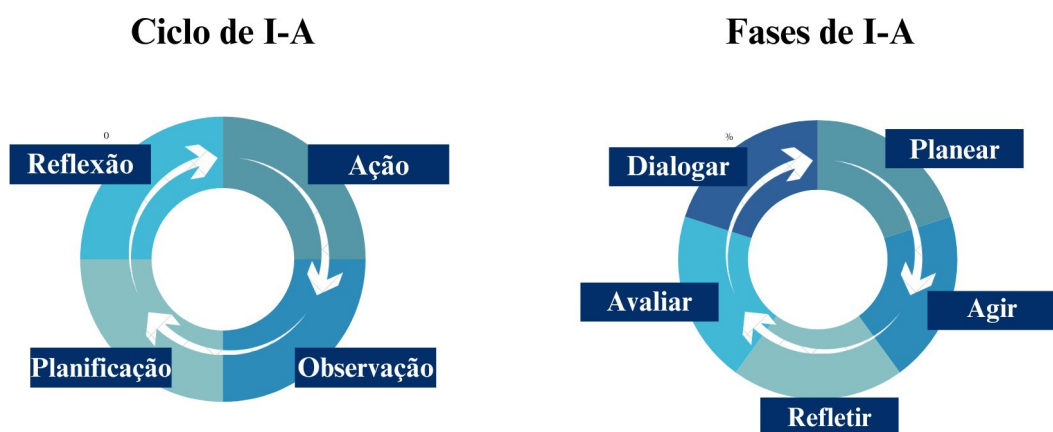
O investigador deve assumir o papel de arquiteto de todo o processo de investigação, sendo responsável pelo desenho do seu estudo, também designado por *research design*. Este planeamento compreende várias etapas: a seleção da problemática, a formulação de hipóteses, a definição de variáveis, a escolha dos instrumentos de recolha de dados e, por fim, a interpretação e comunicação dos resultados (Coutinho, et al., 2009). Assim, o desenho da investigação deve ser realizado de forma clara, sendo fundamental que o investigador consiga justificar o que foi feito, como e o porquê (Bento, 2011).

A I-A desenvolve-se a partir de uma espiral de ciclos (Sousa & Baptista, 2011), composta por cinco fases (Figura 6). Trata-se de um processo dinâmico, interativo e,

sobretudo, aberto às problemáticas emergentes. Importa referir que esta metodologia não obedece a um plano fechado e prescritivo, mas antes a um plano flexível, que deve ser monitorizado e reajustado no decurso da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

### Figura 6

*Ciclo e Fases de I-A*



*Nota.* Adaptado de Sousa e Baptista (2011, p. 65) e Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 82).

Esta metodologia pode assumir dois tipos de abordagem: quantitativa ou qualitativa. No entanto, no domínio da educação, observa-se uma prevalência do paradigma qualitativo, por estar orientado para o processo, num contexto específico e isolado, assumindo um caráter descritivo e flexível, centrado na análise de comportamentos, atitudes e valores (Carmo & Ferreira, 1998; Sousa & Baptista, 2011). Neste âmbito, procura-se compreender e atribuir significados através da observação e da escuta, em detrimento da análise estatística (Bento, 2013). Como afirmam Carmo e Ferreira (1998), “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (p. 180).

Cardoso (2014), sublinha a forte conexão entre investigação e inovação, considerando ambas essenciais para o aprimoramento da educação, dado que a investigação permite resolver problemas educacionais e introduzir mudanças significativas. Neste sentido, Costa e Paixão (2004) afirmam que o docente, ao realizar uma I-A na sua sala, produz simultaneamente instrumentos de mudança e de inovação, a desenvolver a sua capacidade reflexiva e a melhorar a sua prática profissional. Ou, como expressa Fino (2011):

Trata-se de encarar o investigador como agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não se saber, com nitidez, onde começa um e acaba o outro, ou, caso coexistam, como chegarão ao final sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à acção. (p. 30)

Assim, a I-A confere uma nova imagem ao profissional de educação, reconhecendo-o como professor-investigador. Parte-se do pressuposto que este novo professor depende menos de outros investigadores, assumindo uma postura mais atenta e reflexiva antes, durante e após a ação (Estrela, 2010). Com efeito, a I-A não se sustenta sem as três componentes fundamentais que a constituem: pesquisa, ação e formação (Cortesão & Stoer, 1997).

## **4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Antes de mais, importa clarificar o significado dos conceitos de “técnica” e “instrumento” no contexto da I-A. Neste âmbito, entende-se por técnica o modo de proceder e atuar com vista à obtenção de determinados resultados, enquanto os

instrumentos correspondem aos meios concretos e tangíveis utilizados pelo investigador na aplicação dessas técnicas (Batista et al., 2021).

Ao selecionar as técnicas e os instrumentos mais adequados à sua problemática, o investigador procede à recolha de diversos dados, os quais constituem os “materiais em bruto” que servirão de base para a análise subsequente (Bogdan & Biklen, 1994, p. 146).

No decurso da I-A, realizada no contexto de EPE, recorreu-se à observação direta, ao registo fotográfico, aos diários de bordo e notas de campo, bem como às produções realizadas pelas crianças. Estes elementos foram essenciais para recolher evidências que permitissem refletir, avaliar e responder de forma fundamentada à problemática em estudo.

#### **4.2.1 | Observação Participante**

A observação como uma técnica de recolha de dados *in loco* na presença do investigador permite a recolha de informação onde a ação decorre, sendo uma vantagem, pois ajuda a compreender os acontecimentos e a sua evolução (Sousa & Baptista, 2011). De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Segundo o mesmo autor, o contexto observado também revela ser um dado importante quando se avalia uma determinada observação.

Assim, a observação revelou-se, ao longo da minha ação educativa, uma ferramenta essencial para a recolha de informações relevantes no contexto educativo, permitindo o registo atento de acontecimentos, comportamentos e atitudes das crianças no ambiente escolar. Esta prática, ao ser realizada de forma contínua e intencional, possibilitou-me uma compreensão mais clara dos processos de aprendizagem, das

dinâmicas sociais e das necessidades individuais. Através da observação foi possível captar aspetos no desenvolvimento do grupo, oferecendo uma base rica para a reflexão e para a tomada de decisões fundamentadas. Como refere Sousa (2005), observar é olhar atentamente, o que exige um olhar empático, crítico e de reflexão.

#### **4.2.2 | Registos Fotográficos**

A fotografia é um instrumento essencial aliado à I-A, por ser um dado descritivo que permite reviver aspetos presenciados. O crescente interesse pela fotografia, essencialmente entre os investigadores, deve-se às suas diversas vantagens, como a facilidade de recolha de informação factual, a capacidade de evidenciar pormenores que poderiam ser descurados durante a observação e o seu uso como material que fomenta o diálogo, a discussão, a justificação e a avaliação (Bogdan & Biklen, 1994). Em conformidade, para Máximo-Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” qualquer projeto, não sendo “trabalhos artísticos”, mas um material para ser observado e analisado (p. 91).

Deste modo, a fotografia foi utilizada como uma ferramenta pedagógica e documental de grande valor. Ao longo das atividades desenvolvidas com o grupo, os registos fotográficos permitiram captar momentos significativos de interação, descoberta e participação, servindo como suporte visual para refletir sobre as práticas educativas e analisar os comportamentos do grupo. Assim, este recurso revelou-se fundamental na construção de uma prática reflexiva, ao permitir que os momentos registados fossem revistos, analisados e integrados neste processo.

### **4.2.3 | Diários de Bordo/ Notas de Campo**

Os registos escritos, como os diários de bordo e as notas de campo, são instrumentos essenciais no processo de investigação e prática pedagógica, pois permitem anotar de forma sistemática informações que emergem no decurso das atividades educativas (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Silva et al. (2016), o docente pode “recolher episódios considerados significativos, que podem ser anotados durante o processo ou num momento imediatamente posterior” (p. 14), possibilitando uma análise das interações, decisões e acontecimentos. Neste sentido, o diário assume-se como um “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (Zabalza, 1994b, p. 91). Por outras palavras, o diário é um espaço narrativo privilegiado, onde os professores refletem criticamente sobre a sua prática, dando sentido às suas experiências.

Tanto o diário como as notas de campo não se limitam a descrever o que acontece, mas permitem expor, interpretar e transformar esses dados em conhecimento pedagógico, sendo a reflexão uma condição imprescindível para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua da ação educativa (Zabalza, 1994b).

Durante a PP, estes instrumentos foram essenciais para registar e ponderar sobre os momentos da prática, as decisões tomadas e os desafios enfrentados. Esses registos funcionaram como uma base para a análise reflexiva consistente, orientando as intervenções futuras.

### **4.2.4 | Artefactos das Crianças**

Os artefactos produzidos pelas crianças constituem uma fonte fundamental na investigação e na prática pedagógica, sobretudo quando o objetivo incide sobre o acompanhamento da aprendizagem. Estes documentos permitem aceder a evidências

concretas dos interesses, dificuldades e conquistas, funcionando como registos significativos do seu desenvolvimento. Para uma análise rigorosa e sistemática, é imprescindível que estes estejam devidamente datados e contextualizados (Máximo-Esteves, 2008).

Conforme referem Silva et al. (2016), os trabalhos realizados pelas crianças assumem-se como “memórias”, “que podem ser utilizados (...) para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (p. 14). Além disso, estes elementos oferecem indicadores relevantes sobre as necessidades específicas do grupo, permitindo planificar intervenções pedagógicas mais adequadas (Máximo-Esteves, 2008).

No contexto de estágio, a recolha e análise dos artefactos foi uma prática de grande relevância para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Estes materiais contribuíram para documentar o processo educativo, para identificar interesses emergentes, bem como as aprendizagens significativas. Com o intuito de organizar e valorizar esses registos, foi elaborado um portefólio coletivo, reunindo os artefactos realizados ao longo do projeto de I-A. Assim, os artefactos assumiram um papel central na construção de uma prática reflexiva, intencional e ajustada às características do grupo.

### **4.3 | Método de Análise e Tratamento de Dados**

A etapa final do processo de investigação corresponde à análise dos dados, que implica a organização sistemática de todos os dados obtidos, nomeadamente os registos de observação, os registos fotográficos, os diários de bordo, as notas de campo e as produções realizadas pelas crianças. Conforme destaca Bell (2004), não basta a simples

recolha de dados, havendo a necessidade de proceder à sua análise e interpretação crítica.

Neste sentido, segundo Bogdan e Biklen (1994):

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205)

A interpretação dos dados baseia-se no princípio da triangulação, entendido como o cruzamento e confronto de informações provenientes de diferentes fontes, com o objetivo de garantir maior consistência e validade às conclusões obtidas (Sousa, 2005). Trata-se, assim, de um processo essencial para dar resposta à problemática investigada.

Este processo atinge o seu verdadeiro potencial quando é sustentado por uma intervenção pedagógica ativa, intencional e personalizada, desenvolvida no âmbito de uma dinâmica colaborativa entre os diferentes intervenientes. Tal abordagem favorece o debate, o confronto de perspetivas e o enriquecimento da análise, contribuindo para ultrapassar o chamado “fardo da solidão do investigador” (Coutinho, et al., 2009, p. 375), ao transformar a investigação um percurso partilhado. Neste processo os registos são discutidos, confrontados e interpretados de forma colaborativa ao longo da ação educativa.

---

---

## **Parte II | Intervenção Pedagógica**

---

---

## Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

---

A PP implementada na EPE ocorreu como parte da Unidade Curricular Prática Pedagógica I. Esta prática foi realizada durante um período de nove semanas, especificamente, de segunda a quarta-feira. A prática desenrolou-se do dia 10 de outubro ao dia 7 de dezembro, com uma duração total de 135 horas, das quais 15 horas destinou-se à observação participante. Através da observação participante foi possível interagir com o grupo, compreender algumas características individuais e coletivas e, ainda, assimilar as rotinas estabelecidas na sala e na própria instituição. A prática concretizou-se num infantário situado no concelho do Funchal, sendo que o horário de intervenção pedagógica era rotativo, isto é, alternava entre uma semana das 08h às 13h e outra das 13h30 às 18h30.

Assim, este capítulo visa apresentar todas as informações essenciais para entender o contexto no qual esta prática pedagógica se inseriu, destacar alguns momentos significativos de aprendizagem que ocorreram durante a ação pedagógica e ancorar as reflexões realizadas ao longo deste percurso.

### 5.1 | O Ambiente Educativo

A forma como o ambiente educativo se encontra organizado influencia não só a aprendizagem das crianças, mas também o desenvolvimento profissional dos docentes e as relações estabelecidas com os diferentes agentes sociais. Este ambiente não se restringe ao espaço físico onde ocorre a educação, abrangendo também os materiais, os recursos, as práticas adotadas e as interações que desenvolvem nesse contexto. Assim, o ambiente

educativo refere-se ao conjunto de condições físicas, emocionais, sociais e pedagógicas proporcionadas para facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, a organização dinâmica dos contextos educativos pode ser compreendida segundo uma perspectiva sistémica e ecológica (Silva et al., 2016). Por outras palavras, a análise dos contextos educativos é realizada com base em duas abordagens principais: a sistémica e a ecológica. A primeira concebe o sistema educativo como uma rede (escolas, professores, alunos) de componentes interdependentes, que colaboram para alcançar metas comuns. A segunda centra-se na interação entre os sistemas e o meio envolvente, analisando a relação entre os elementos internos do sistema e as condições externas em que estes operam.

A eficácia do ambiente educativo depende, em grande medida, da sua qualidade. Por este motivo, um ambiente de elevada qualidade reconhece e valoriza as características únicas de cada criança, respeitando e respondendo às suas diferenças. Investe-se na formação contínua dos docentes, no estabelecimento de relações positivas, na definição de um currículo significativo, no suporte emocional e na implementação de uma avaliação contínua. Estes fatores são essenciais para assegurar um clima escolar positivo e um contexto que promova o desenvolvimento integral das crianças e a eficácia do processo educativo.

### **5.1.1 | Caraterização do Meio Envolvente**

De acordo com Silva et al. (2016), “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação” (p. 13). A recolha de informações sobre o meio envolvente revela-se fundamental, pois permite conhecer o contexto geográfico, socioeconómico e cultural,

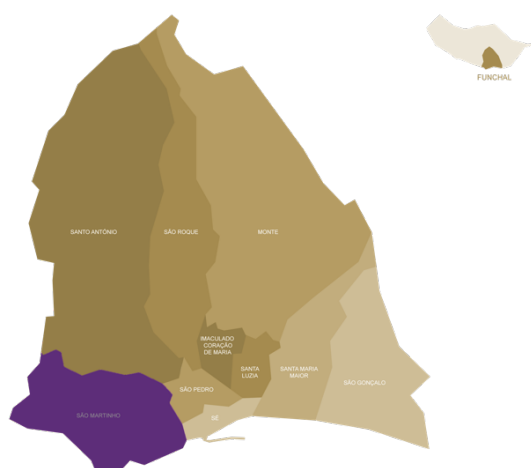
bem como avaliar os recursos e as ofertas disponíveis na comunidade. Adicionalmente, enquanto educadores, torna-se fundamental acompanhar esta caracterização, especialmente porque muitas crianças provêm desse mesmo meio. Este conhecimento possibilita a identificação de interesses, necessidades e motivações.

O meio envolvente assume um papel relevante e deve ser encarado como um espaço de aprendizagens, onde as crianças têm a oportunidade de conhecer e compreender os seus benefícios. Em consonância, o Projeto Educativo de Escola (PEE) reforça que a aprendizagem não se limita ao espaço físico da escola. Nesta linha de pensamento, o projeto sublinha a importância do currículo paralelo, isto é, aquele que abrange “todas as formas e conteúdos de educação e aprendizagem situados fora da Escola e que resultam de inúmeros contactos e influências” (PEE, p. 7).

Neste contexto, a instituição educativa em análise localiza-se na freguesia de São Martinho, integrada no concelho do Funchal (Figura 7).

### **Figura 7**

#### *Freguesia de São Martinho*



*Nota.* Retirado de <https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>

A freguesia de São Martinho faz fronteira com as freguesias de Câmara de Lobos (oeste), São Pedro e Sé (este) e Santo António (norte). Segundo os dados dos Censos 2021, esta freguesia, com uma área de 7,98 km<sup>2</sup>, é a mais populosa da Região Autónoma da Madeira, contando com cerca de 27 mil residentes.

Na sua envolvência, encontram-se diversas infraestruturas de comércio e indústria, instituições desportivas, culturais, religiosas, habitacionais, educacionais e habitações particulares. Desta forma, o meio envolvente em questão disponibiliza uma vasta gama de recursos que podem constituir-se como excelentes apoios à comunidade escolar, proporcionando experiências práticas e contextualizadas que enriquecem o processo educativo. Estas infraestruturas permitem às crianças explorar e compreender melhor o mundo as rodeia. Além disso, a utilização ativa destes recursos reforça a ligação entre a escola e a comunidade, promovendo um sentimento de pertença e envolvimento cívico.

### **5.1.2 | Caraterização do Estabelecimento Educativo**

A PPI foi realizada num estabelecimento educativo localizado no concelho do Funchal, num sistema de educação público, integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI). Esta escola apresenta uma oferta formativa que engloba a Creche (dos 0 aos 3 anos), a EPE (dos 3 aos 6 anos) e o 1.º CEB (desde os 6 anos). Esta oferta advém da fusão com dois infantários, desde o ano 2016/2017. Nesta linha de pensamento, a minha intervenção pedagógica ocorreu num destes infantários, situado, igualmente, no mesmo meio do estabelecimento escolar-sede.

Relativamente ao infantário supramencionado, este apresenta espaços próprios para o bem-estar das crianças, particularmente, por serem espaços estimulantes para a exploração autónoma e para a aprendizagem.

Os espaços interiores eram bem equipados e seguros, proporcionando um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento das atividades educativas e recreativas. O referido espaço era partilhado pelas crianças da Creche e pelas crianças do Jardim de Infância, havendo áreas específicas para cada grupo, mas também espaços em comum, tal como a entrada, o refeitório e a sala polivalente.

Por sua vez, os espaços exteriores eram amplos e bem cuidados, oferecendo um ambiente natural onde as crianças podiam explorar, brincar e desenvolver as suas capacidades motoras, além de promover um contacto saudável com a natureza. Nesta área, nas zonas ao ar livre, as crianças usufruíam de diversas estruturas lúdicas e dos jardins. Na área coberta referente à zona do Jardim de Infância, apesar de não haver estruturas lúdicas fixas, havia outros brinquedos e caixas de armazenamento de fruta reutilizáveis à disposição da imaginação e criatividade das crianças. Deste modo, o estabelecimento dispõe das condições essenciais para o desenvolvimento global das crianças, atendendo às suas necessidades físicas, cognitivas e emocionais. No Quadro 3 apresentamos todos os espaços da instituição.

### Quadro 3

#### *Recursos Físicos do Infantário: Espaços interiores e exteriores*

Gabinete de Coordenação	1	Arrecadação de material	1
Sala de Educadores de Infância	1	Cacifos de pessoal docente e não docente	3
Sala de pausa/lanche	1	Sanitários de adultos	3
Salas de Atividades de Creche	4	Sanitários de crianças	2
Salas de Atividades de Educação Pré-Escolar	3	Dispensa de produtos (alimentares, higiene e farmácia)	1
Sala de Biblioteca	1	Engomadaria	1
Sala Parque	1	Lavandaria	3
Sala Polivalente	1	Cave	1
Copa de Leites	1	Espaço exterior da Creche	1
Cozinha	1	Espaço exterior da Pré-Escolar	1
Refeitório	1	Jardins	2

*Nota.* Retirado do PEE (2016-2020).

#### 5.1.2.1 | Projeto Educativo

Segundo Aires (2015), o PEE, enquanto instrumento de gestão curricular, é considerado a “bússola da escola, que orienta todos os seus trabalhos à volta de objetivos comuns, participados por todos os que dela fazem parte” (p. 113).

De acordo com o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o PEE constitui um “documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro na sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (p. 3352). Neste âmbito, conforme o DL n.º 21/2006/M, de 21 de junho, o PEE decorre por um período de quatro anos, sendo aprovado pelos órgãos de administração e gestão.

O PEE do Estabelecimento Educativo 2020-2024 tinha como tema a importância dos valores, considerados fundamentais para o crescimento em sociedade. Esta temática

foi mantida desde o PEE anterior, na sequência de um debate sustentado pela análise dos questionários avaliativos do projeto, que evidenciaram a ausência dos valores em destaque. Assim, o tema voltou a ser escolhido, em resposta ao contexto do ambiente escolar e aos comportamentos manifestados pelas crianças, uma vez que se estava perante uma população escolar com determinadas faixas em risco (PEE, 2020-2024). Por esta razão, o projeto prolongou-se por mais quatro anos letivos.

Este projeto assumia como compromisso o respeito pela singularidade de cada indivíduo, valorizando as diferenças, promovendo a capacidade de adaptação a um mundo em constante mudança e assegurando a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso (PEE, 2020-2024). Barroso (2023) defende que a escola deve acolher a “diversidade dos públicos” (p. 106), algo que apenas se concretiza através do reconhecimento incondicional dos seus direitos e de uma atitude solidária face às necessidades e motivações.

Como missão, o PEE ambiciona preparar os jovens para a vida em sociedade, promovendo, desde cedo, a autonomia, a liberdade e a solidariedade, valores que se pretende ver refletidos na sociedade futura. Este estabelecimento procura afirmar-se como uma instituição de ensino público de excelência na comunidade, distinguindo-se pela qualidade das práticas pedagógicas e pela formação de cidadãos com espírito democrático, inclusivo, crítico e criativo, capazes de se adaptarem e participarem na vida em sociedade.

Sendo certo que a livre escolha da escola pelos pais constitui um direito parental, reconhece-se que um dos fatores determinantes nesta decisão reside nas práticas adotadas, nos valores integrados no currículo, na cultura das escolas e no ambiente social (Barroso, 2003). Os valores promovidos neste projeto visam uma formação integral, salientando a importância dos princípios humanos, éticos e democráticos no contexto escola. São

incentivados valores como a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, a cooperação, a equidade, a amizade, entre outros.

Para esta meta, todos os intervenientes da comunidade educativa estavam sensibilizados conhecendo as estratégias definidas e as metas específicas a alcançar, que serviam como pontos de referência para a tomada de decisão. Assim, delineava-se uma linha orientadora que ambicionava uma escola inclusiva, que reconhecia e, sobretudo, valorizava o indivíduo como um ser singular.

### **5.1.3 | Caraterização do Espaço Pedagógico**

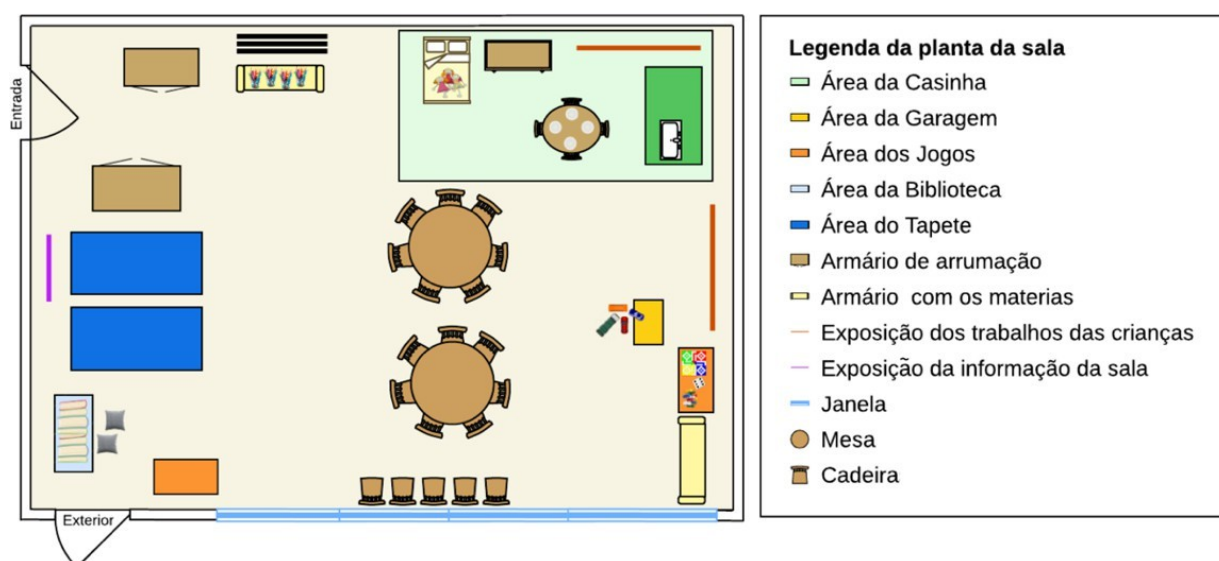
A sala de Jardim de Infância deve constituir-se como um espaço seguro, acolhedor e promotor de bem-estar, dado que é neste local que as crianças passam grande parte do seu tempo diário. Portanto, o espaço pedagógico deve ser pensado de forma a garantir respeito, inclusão, contacto com a natureza, segurança e conforto, num ambiente esteticamente agradável que proporcione momentos de brincadeira e de aprendizagem (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013).

A organização do espaço pedagógico decorre da intencionalidade do educador e das dinâmicas das crianças, sendo fundamental compreender a sua função, a sua finalidade e a sua utilização. Só assim é possível planificar e fundamentar a escolha da organização (Silva et al., 2016). Sublinha-se que “como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Ou seja, este espaço não deve ser estático ou padronizado, mas sim flexível e adaptável às necessidades emergentes. Neste contexto, coexistem “intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Para uma melhor compreensão das características da sala onde decorreu a minha prática pedagógica, segue-se uma descrição e caracterização, acompanhada da respetiva planta (Figura 8).

**Figura 8**

*Planta da sala*



A sala encontrava-se cuidadosamente organizada para proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, com boa iluminação natural, bem arejada e segura. A luz natural provinha de amplas janelas que ocupavam quase toda uma das paredes. No que consta ao ambiente arejado, para além das janelas, possuía duas portas que ajudavam na circulação do ar.

A sala estava equipada com móveis de arrumação que permitiam guardar os materiais pedagógicos de forma organizada, otimizando o espaço. Os materiais disponíveis eram diversificados e pensados para estimular a criatividade, a coordenação motora fina e grossa, bem como as capacidades cognitivas e sociais das crianças. Estes encontravam-se dispostos em prateleiras baixas e acessíveis, organizados em caixas

transparentes ou devidamente identificadas com símbolos, promovendo a autonomia da criança na escolha e exploração dos recursos.

Nas paredes, existiam dois placares de grandes dimensões, destinados à exposição dos trabalhos das crianças e à afixação de informações relevantes para os encarregados de educação. À entrada da sala encontrava-se a área de receção, onde as crianças dispunham de um espaço para guardar os seus objetos pessoais (Figura 9). O referido espaço estava devidamente identificado com o nome de cada criança, localizado no corredor junto à entrada da sala. Este espaço incentivava o sentido de pertença, a responsabilidade e o cuidado com os seus pertences, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do respeito pelo espaço comum.

### Figura 9

*Área de receção com espaço para guardar os pertences*



A disposição do espaço refletia a intenção de criar áreas de interesse adequadas às necessidades do grupo, promovendo uma aprendizagem ativa e exploratória. Tal como referem Hohmann e Weikart (2007), “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar” (pp. 7-8). As áreas de interesse presentes na

sala eram cinco: a Área da Casinha, a Área da Garagem, a Área dos Jogos, a Área da Biblioteca e a Área do Tapete.

De acordo com Sarmiento et al. (2017), “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (p. 7). Por essa razão, “brincar exige, (...), tempo, mediadores físicos e humanos e espaços” (p. 7).

A Área da Casinha (Figura 10) era dedicada ao jogo simbólico e ao faz de conta. As crianças neste espaço imitavam e recriavam situações do quotidiano, como cuidar da casa ou cozinhar, utilizando os móveis associados ao quarto e à cozinha. Por vezes, esta área transformava-se num restaurante, onde os papéis de cozinheiro, empregado de mesa e cliente eram desempenhados com entusiasmo. Esta área era rica em potencial educativo, promovendo aprendizagens significativas através do brincar.

### **Figura 10**

*Área da Casinha*



A Área da Garagem (Figura 11) permitia simular experiências relacionadas como veículos como conduzir ou fazer reparações. Também aqui o jogo simbólico estava presente, permitindo a exploração da criatividade e o desenvolvimento da motricidade. Apesar das suas potencialidades, esta área era das menos utilizadas pelo grupo, sendo escolhida por duas ou três crianças.

**Figura 11**

*Área da Garagem*



A Área dos Jogos (Figura 12) dispunha de uma ampla variedade de jogos, desde jogos quebra-cabeças, jogos de memória, de construção até jogos coletivos. Estes promoviam a resolução de problemas, o pensamento crítico, a motricidade fina e a socialização. De acordo com Kamii (1988), “o jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (p. 29). Durante a prática, criei e introduzi diversos nesta área, ajustados ao nível de desenvolvimento das crianças. Os jogos eram regularmente revistos e atualizados, assegurando a sua pertinência e garantindo que continuavam a ser desafiadores.

**Figura 12***Área dos Jogos*

A Área da Biblioteca (Figura 13) era uma das mais procuradas. Tratava-se de um espaço acolhedor e tranquilo, propício para explorarem o mundo das histórias. De modo a tornar o ambiente mais convidativo, tinha várias almofadas. Na estante, o grupo podia encontrar uma vasta coleção de livros e algumas revistas, que abrangiam uma variedade de géneros e temas para os diferentes interesses, garantindo que todos encontravam algo que despertasse a sua curiosidade. Acreditava-se que esta área não se resumia a um simples depósito de livros, mas sim um espaço dinâmico e fundamental para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e gosto pela leitura.

**Figura 13***Área da Biblioteca*

A Área do Tapete (Figura 14) era versátil, adaptando-se às necessidades do momento. Esta flexibilidade permitia a sua utilização de várias formas ao longo do dia. Esta área, composta por dois tapetes azuis, era o local utilizado para as reuniões em grupo, nomeadamente onde cantava a canção dos bons-dias, debatia assuntos, contava histórias, explicava a atividade, entre outros. Durante o tempo livre, servia também para os jogos, as histórias e para as brincadeiras espontâneas.

**Figura 14***Área do Tapete*

De modo geral, o espaço da sala onde decorreu a minha prática pedagógica apresentava boas condições físicas e pedagógicas. Era luminoso, organizado, seguro e bem ventilado, com entrada de luz natural e acesso direto ao exterior, o que permitia diluir a fronteira entre o interior e o exterior. Esta conexão com o meio natural revela-se importante para o bem-estar físico e emocional das crianças.

A organização do espaço facilitava o acesso aos materiais e contribuía para uma rotina fluida e eficaz, tanto para as crianças como para o educador. A arrumação e categorização dos recursos criavam um ambiente propício à aprendizagem e à autonomia, ao mesmo tempo que garantiam segurança e conforto.

Contudo, identificou-se um fator menos positivo: a reduzida dimensão da sala. Este aspeto gerou alguns constrangimentos e desafios, nomeadamente o aumento do ruído durante as atividades mais dinâmicas e a dificuldade em criar áreas de interesse. Como estratégia, optou-se por integrar novos recursos em áreas já existentes, adaptando o espaço de forma criativa às necessidades e interesses do grupo.

### 5.1.4 | Organização do Tempo Pedagógico

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), “a par de um meio físico ordenado e acessível às crianças, é igualmente importante estabelecer e manter uma rotina diária (...)” (p. 578). No quotidiano pedagógico, as rotinas assumem um papel basilar e pedagógico, sendo planeadas pelo educador e conhecidas pelo grupo. Desta forma, permite às crianças interiorizar e prever a sequência dos momentos ao longo do dia (Silva et al., 2016).

Neste sentido, “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). Assim, deve-se encarar as rotinas como um processo democrático, no qual as crianças têm voz na sua organização.

Compreender as rotinas como atividades, ou seja, orientações no espaço e no tempo, sem esquecer que “as rotinas não são horários” (Aires, 2015, p. 205), isto é, são flexíveis e, por esse motivo, não obedecem a horas específicas.

O ambiente de aprendizagem na sala onde decorreu a minha intervenção refletia de forma clara os princípios pedagógicos mencionados, com rotinas que incentivavam o bem-estar, a segurança, o conforto e a participação ativa das crianças, sem descurar o respeito mútuo, o sentimento de comunidade e o sentimento de pertença. A rotina diária das crianças encontrava-se estruturada conforme se apresenta no Quadro 4.

#### Quadro 4

##### *Rotina diária*

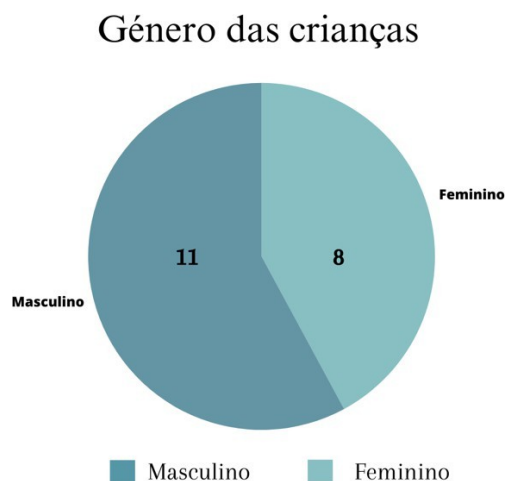
08h00	Acolhimento/Brincadeiras livres	15h00	Levantar/Higiene
09h30	Lanche/Higiene	15h30	Lanche/Higiene
10h00	Recreio	16h00	Recreio
10h30	Atividade Orientada	16h30	Atividade Orientada
11h30	Almoço/Higiene	17h30	Brincadeiras Livres
12h30	Repouso	18h30	Encerramento da instituição

A observação das rotinas da sala permitiu verificar que o grupo estava familiarizado com os momentos que compunham o seu quotidiano. As crianças demonstravam compreender cada etapa do dia, o que lhes possibilitava participar de forma ativa e autónoma. Como salienta Aires (2015) “a segurança de saber que uns momentos antecedem outros é tranquilizadora” (p. 206).

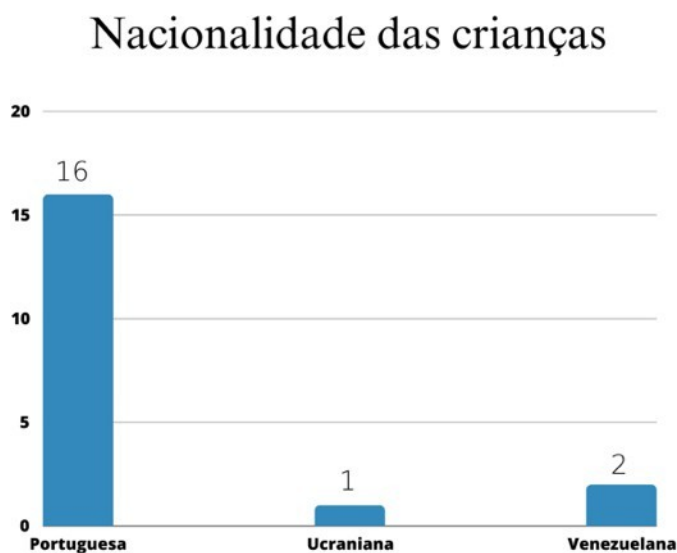
### **5.1.5 | Caraterização do Grupo**

Segundo as OCEPE, “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação” (Silva et al., 2016, p. 13). Nesta linha de pensamento, a caraterização do grupo foi elaborada com base nos dados recolhidos ao longo da prática pedagógica, quer por meio da observação direta e do contacto com o grupo, quer através da análise documental.

O grupo era composto por 19 crianças, das quais 8 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino (Figura 15), sendo maioritariamente crianças com cinco anos, à exceção de uma criança com quatro anos.

**Figura 15***Género das crianças*

Neste grupo havia uma diversidade de nacionalidades, o que contribuía para um ambiente multicultural e enriquecedor. Entre as crianças de nacionalidade portuguesa, havia 2 crianças de nacionalidade venezuelana, 1 criança ucraniana e 1 criança portuguesa, filha de pais ucranianos (Figura 16). As duas crianças com origem ucraniana comunicavam entre si em ucraniano, mas nos momentos em grande grupo, utilizavam a língua portuguesa, com o auxílio do educador sempre que necessário, revelando uma boa evolução na aprendizagem da língua. As crianças de nacionalidade venezuelana revelavam boa fluência no português e comunicavam com facilidade.

**Figura 16***Nacionalidade das crianças*

O grupo destacava-se positivamente por ser composto por crianças autónomas, sociáveis e afetuosas. A autonomia era evidente, sobretudo, na execução das rotinas e tarefas diárias, sem a necessidade de monitorização constante do adulto. Socialmente, o grupo era bastante coeso, as crianças interagiam de forma harmoniosa e cooperativa, participando ativamente nas dinâmicas propostas pelo educador. Eram crianças atentas e curiosas, com vontade de partilhar as suas ideias e vivências, de forma clara e objetiva. Emocionalmente, reconheciam e expressavam as suas emoções, bem como as dos colegas.

Dado que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo educativo, procedeu-se à caracterização do grupo com base nas áreas de competências definidas nas OCEPE (Quadro 5) (Silva et al., 2016).

## Quadro 5

### *Caracterização do grupo*

<b>Formação Pessoal e Social</b>
Revela capacidade de conhecer as suas características pessoais e a sua identidade;
Evidencia uma excelente relação com as pessoas e facilidade nas interações sociais;
Algumas crianças apresentam dificuldades em ter uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças;
Tem comportamentos que visam o seu bem-estar e o dos outros;
É capaz de fazer decisões individuais e em grupo, argumentando a sua escolha;
Tem capacidade de resolução de problemas, tanto a nível individual como em grupo, utilizando, no último caso, o diálogo;
Manifesta autonomia nas suas escolhas, nas atividades e nas rotinas diárias;
Apresenta uma atitude crítica, expressando as suas ideias;
<b>Expressão e Comunicação</b>
<b>Domínio da Educação Física</b>
- Apresenta prazer pelas atividades físicas, dominando vários movimentos;
- Revela facilidade no cumprimento e compreensão das regras, em situação de jogo;
- Apresenta espírito de equipa e cooperativo;
- Compreende que no jogo há resultados e sabe gerir as emoções, como a derrota e a vitória;
<b>Domínio da Educação Artística</b>
<b>Subdomínio das Artes Visuais</b>
- Revela interesse e prazer em explorar materiais diferenciados nas suas produções artísticas;
- Apresenta algumas inseguranças ao desenhar, afirmando não saber desenhar alguns elementos;
- Utiliza diferentes materiais e diversos meios de expressão;
- Emite opiniões sobre os seus trabalhos resultando numa perspectiva crítica;
<b>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</b>
- Revela gosto e iniciativa para brincar com fantoches recorrendo à dramatização de histórias;
- Tem capacidade de criar várias personagens e desenvolver uma ação com início, meio e fim;
- Apresenta interesse em ouvir as histórias dramatizadas pelos colegas;
<b>Subdomínio da Música</b>
- Identifica sons do quotidiano;
- Algumas crianças revelam capacidades de interpretar jogos prosódicos, como rimas, provérbios e lengalengas;
- Gosta de cantar e improvisar;
<b>Subdomínio da Dança</b>
- Apresenta gosto em dançar;
- Exibe capacidades de realizar uma coreografia que observa;
<b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>
- Tem capacidades de compreender e interpretar mensagens orais;
- Usa corretamente a linguagem oral em diferentes contextos;
- Reconhece letras e nomes;
- Apresenta capacidades de escrever o seu nome, copiando;
- Sabe o sentido direcional da escrita;
<b>Domínio da Matemática</b>
- Apresenta dificuldades em relacionar o nome dos números com os números escritos;
- Consegue contar de forma crescente;
- Tem capacidade de perceber quais são os números maiores dos menores;
- Revela capacidades de localizar locais num mapa simples;

**Conhecimento do Mundo**

- Apresenta interesse e curiosidade por experiências, prever, concluir e comparar os resultados;
- Sabe utilizar recursos tecnológicos;
- Manifesta comportamentos e hábitos de proteção do ambiente;

Com base nesta análise, reconhecendo a singularidade e o ritmo de cada criança, conclui-se que o grupo apresenta um bom desenvolvimento integral, indicando diversas competências nas diferentes áreas de conteúdo.

### **5.1.5.1 | O Contexto Familiar**

A educação desenvolve-se em múltiplos contextos, não se limitando exclusivamente ao espaço escolar, uma vez que se considera que a primeira forma de educação advém do meio familiar. É nesse meio que as interações estabelecidas no contexto cultural da criança desempenham um papel determinante no seu desenvolvimento. Portanto, a criança aprende e desenvolve-se no meio em que viveu ou vive. Perante este cenário, compete ao educador estabelecer uma relação de proximidade com os familiares, para potenciar o sucesso e o desenvolvimento das crianças (Silva et al., 2016).

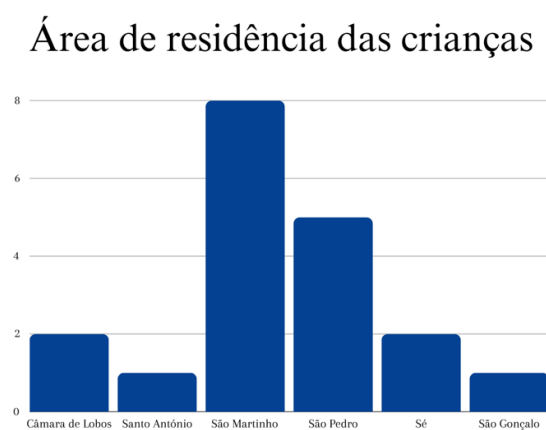
Neste sentido, “em regra, pais e professores constituem-se como actores centrais da relação, tendendo os restantes a surgirem como periféricos” (Sarmiento et al., 2009, p. 19).

Para a caracterização do contexto familiar, revelou-se indispensável a análise documental das fichas individuais de cada criança. Com o intuito de compreender a situação socioeconómica, os interesses e necessidades de cada uma, procedeu-se a essa análise, cujos resultados se apresentam a seguir.

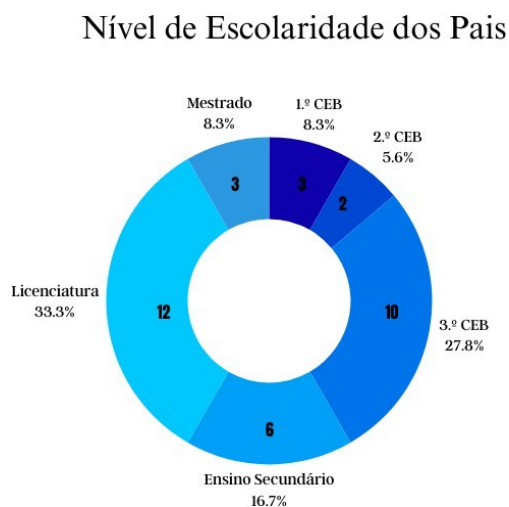
Relativamente à área de residência das crianças, constatou-se que a maioria reside no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho. Apenas 2 crianças vivem no concelho de Câmara de Lobos. Verifica-se, assim, uma proximidade significativa entre a residência das crianças e a instituição educativa, o que contribui para a redução do tempo de deslocamento (Figura 17).

**Figura 17**

*Área de residência*



No que se refere ao nível de escolaridade dos pais (Figura 18), observou-se que 3 completaram o 1.º CEB, 2 concluíram o 6.º ano, 10 concluíram o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 6 ingressaram no Ensino Secundário. Relativamente ao Ensino Superior, 12 pais possuem licenciatura e 3 têm mestrado.

**Figura 18***Nível de Escolaridade dos pais*

Adicionalmente, foi feita uma análise da ocupação profissional dos encarregados de educação. Constatou-se que a maioria se encontrava empregada, embora 6 estivesse uma situação de desemprego (Figura 19).

**Figura 19***Ocupação profissional dos pais*

Administrativo	1	Inspetor da Polícia Judiciária	1
Ajudante Pasteleiro	1	Operador de Armazém	1
Assistente Dentário	1	Operador de Loja	2
Cantoneiro	1	Operador de Supermercado	2
Chefe de Bar	1	Padeiro	1
Chefe Polícia Marítima	1	Técnico	1
Coordenador Pedagógico	1	Técnico de Informática	1
Docente	5	Tripulante de Ambulância	1
Empregado de Mesa	4	Serviço Doméstico	1
Engenheiro	1	Vendedor de Loja	1
Freelancer	1		

Durante a minha prática pedagógica, foi possível perceber a relação existente entre a escola e as famílias. Os pais revelavam interesse em acompanhar o desenvolvimento das suas crianças e em saber como decorria o dia na instituição. Por sua vez, o educador mantinha um diálogo próximo com as famílias, para contextualizar os pais sobre as vivências no ambiente escolar.

## **5.2 | Projeto de Investigação-Ação**

Na componente educacional, a I-A pode ser compreendida, tal como nos elucida Sousa (2005), como a prática de “investigar a educação enquanto se educa” (p. 95). Assim, entende-se que se trata de um “procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato” (Cohen e Manion (1987), citado por Sousa, 2005, p. 95).

Deste modo, foi no contexto da prática pedagógica, num período de 9 semanas, que se desenvolveu um projeto de I-A, com base nas observações realizadas durante as primeiras semanas de intervenção. Foram respeitadas as diversas fases desta metodologia, bem como a sua ordem lógica, essenciais à concretização do projeto. O cronograma apresentado no Quadro 6 expõe as semanas correspondentes a cada procedimento, desde a sua iniciação até à conclusão.

## Quadro 6

### *Cronograma das fases do projeto*

Procedimentos		Duração							
		Outubro			Novembro				Dezembro
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>
<b>Planear</b>	Observação e Recolha de Dados								
	Identificação do Problema								
	Formulação da Questão								
	Revisão preliminar da Literacia								
	Definição de Estratégias								
<b>Intervir</b>	Operacionalização das Estratégias								
<b>Analisar e refletir</b>	Análise e Reflexão de Dados								

Nesta sequência, o projeto de I-A visou, em primeiro lugar, diagnosticar um problema comum identificado na sala, através da observação e da recolha de dados. Em segundo lugar, procurou-se definir e implementar estratégias no contexto em questão, com vista à sua resolução e à respetiva reflexão.

### 5.2.1 | Enquadramento do Problema

A primeira semana da prática pedagógica foi dedicada à observação participante. Nesta condição, ao observar o grupo, identifiquei que algumas crianças eram de nacionalidade venezuelana e ucraniana.

Com base nestas informações, durante as brincadeiras livres, nomeadamente na hora de acolhimento e no recreio, verifiquei a existência de pequenos grupos. No caso da criança ucraniana, esta interagiu frequentemente com outro menino, que, embora de nacionalidade portuguesa, os seus pais eram ucranianos, sendo essa a língua em que ambos se comunicavam. Relativamente às crianças venezuelanas, considerei que uma já

se encontrava mais integrada no grupo, enquanto a outra ainda não tinha estabelecido uma ligação com os colegas.

Outro dado importante sobre estas crianças dizia respeito à sua data de admissão. Através da análise das fichas individuais, constatei que a criança venezuelana mais integrada entrou no infantário em 2018. Portanto, já fazia cerca de 4 anos que estava com este grupo. Em contrapartida, a criança ucraniana e a outra de nacionalidade venezuelana integraram-se no grupo em 2022. Assim, posso afirmar que estas últimas ainda se encontravam em fase de adaptação, enfrentando a barreira linguística como um desafio adicional à socialização.

Deste modo, considerei que a fraca interação entre o grupo e algumas crianças de outras nacionalidades, merecia uma intervenção sistemática e foi, por isso, a problemática selecionada por mim. Logo, o foco foi estimular a inclusão.

A EPE deve promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, especialmente para as crianças que estão distantes da sua cultura familiar (Silva et al. 2016). Com base nesta perspetiva, após uma reflexão conjunta com a educadora cooperante, acreditou-se na importância deste projeto, tendo em vista a necessidade de valorizar as culturas de todas as crianças para promover o bem-estar, envolvimento e integração. Assim, reconhece-se que a diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas sim “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10).

A questão de I-A inseriu-se na Área de Formação Pessoal e Social, uma área transversal que visa o desenvolvimento pessoal e social das crianças, promovendo valores, princípios e atitudes que contribuam para que se tornem cidadãos solidários, autónomos e conscientes (Silva et al., 2016). O objetivo foi que esta temática despertasse comportamentos positivos, tais como: aceitação das diferenças, atitudes solidárias,

práticas inclusivas, trabalho cooperativo, respeito pelo próximo, valorização da diversidade, atitude crítica e defesa da igualdade.

A educação deve motivar as crianças a tornarem-se agentes de transformação social, incentivando-as a questionar, refletir e agir no sentido de melhorar o ambiente em que vivem. Nesta linha de pensamento, o filósofo Karl Marx afirmou que “ser livre é agir para transformar aquilo que é” (citado por Santos, 2007, p. 9).

### **5.2.2 | Questão de Investigação-Ação**

Ao longo dos anos, a Educação para a Cidadania tem sido motivo de preocupação por parte de vários pedagogos e do sistema educativo. Neste panorama, pretende-se educar a criança para um conjunto de valores, atitudes, princípios e costumes. Como afirmam Martins e Mogarro (2010), “o conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão” (p. 187). Além disso, segundo Silva et al. (2016):

É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (p. 39)

Deste modo, a implementação da Área de Formação Pessoal e Social reflete essa intenção, bem como a importância de integrar conteúdos de cidadania em todo o trabalho educativo (Silva et al., 2016). Assim, espera-se que as instituições escolares promovam a

igualdade de oportunidades e a inclusão de crianças pertencentes a diferentes etnias. Segundo os mesmos autores, a diversidade deve ser entendida à luz de uma “educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (p. 39).

Dessa forma, procurei promover, no ambiente escolar, o respeito, a aceitação das diferenças, comportamentos solidários e empáticos, a interajuda e o trabalho cooperativo. Para alcançar esse objetivo, assumi um papel fundamental enquanto mediador do processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento desses valores. Com base neste princípio, elaborei a seguinte questão: “**Como promover relações sociais nas crianças do grupo da sala X, de modo a garantir maior inclusão?**”.

Para a concretização deste projeto, após a análise inicial do tema e a formulação da questão-problema, foram delineadas e implementadas estratégias de intervenção ajustadas às características individuais e coletivas do grupo, sempre acompanhadas por uma reflexão contínua e crítica sobre o processo.

### **5.2.3 | Estratégias de Intervenção da Prática Pedagógica I**

As relações sociais e a inclusão foram promovidas em diversos momentos da prática pedagógica, de forma intencional e orientada, através da utilização de diferentes estratégias que visavam fomentar valores essenciais. Consoante a concepção construtivista vygotskiana, “a construção de conhecimento (...) é facilitado pelas interações horizontais e pelas interações verticais”, sendo, por isso, essencial a interação social do grupo (Fino, 2004, p. 2).

Neste sentido, foram adotadas estratégias como a leitura de histórias, jogos, a construção de um projeto com as crianças e a implementação de um projeto com a comunidade. De modo geral, essas abordagens permitiram explorar temas como a aceitação das diferenças, o respeito pelo outro, o trabalho cooperativo, a interajuda, a diversidade e a inclusão.

Assim, ao longo da minha intervenção pedagógica, foi mobilizado um conjunto diversificado de estratégias com o objetivo de dar resposta à questão de I-A.

### **5.2.3.1 | Leitura de Histórias e Jogos**

Contar histórias, também conhecido como *storytelling*, possibilita, por meio da leitura, a exploração de temas específicos que promovem aprendizagens enriquecedoras, repletas de valores e significados. De acordo com Valença e Tostes (2019):

É nesse contexto que se insere o storytelling como ferramenta pedagógica. Ele consiste, grosso modo, no uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos. (p. 222)

Com base nessa perspectiva, a leitura de histórias foi utilizada como uma ferramenta educativa essencial para fomentar o diálogo sobre os valores, permitindo que as crianças vissem as personagens como modelos e refletissem criticamente sobre as suas ações e decisões. Durante esses momentos de reflexão, procurei estimular a capacidade crítica das crianças, incentivando o desenvolvimento da sua compreensão pessoal sobre valores abordados. Além disso, foi proporcionado um espaço para a livre expressão de

ideias, permitindo que cada criança partilhasse as suas perceções e interpretações das narrativas. Dessa maneira, o *storytelling* foi aplicado como um recurso para auxiliar na internalização de valores fundamentais, orientando não apenas o comportamento das crianças, mas também as suas interações sociais.

A par da leitura de histórias, outra estratégia adotada foram as atividades lúdicas. O uso de jogos teve como objetivo promover a interação entre as crianças e incentivar o desenvolvimento social, fortalecendo os laços afetivos entre os participantes num ambiente de cooperação e diversão.

O jogo, enquanto recurso pedagógico, revela-se um importante aliado no desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo Piaget, ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório (Kamii, 1988), sendo citado por Samulski (2003) como um instrumento essencial nesse processo (p. 229). Da mesma forma, as OCEPE destacam os benefícios da ludicidade na socialização da criança, afirmando que "ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...) que apelam à cooperação, mas também à oposição (...)" (p. 45).

Dessa forma, foram selecionadas e aplicadas histórias e jogos com propósitos pedagógicos definidos, conforme descrito a seguir.

### ***Somos todos diferentes***

A obra *Somos todos diferentes* (Figura 20), de Emma Damon, foi selecionada com o propósito de estimular um diálogo acerca das diferenças entre os indivíduos. Esta história aborda a diversidade de características físicas que os seres humanos podem apresentar, bem como as distintas preferências e interesses de cada um. Desde a pessoa

mais alta à mais baixa, da que gosta de pintar à que prefere jogar futebol, a história evidencia que a diversidade é uma característica inerente à humanidade.

Para enriquecer esta experiência, além da leitura da história, foi incorporado um cenário com as respectivas personagens, proporcionando uma vivência mais imersiva e interativa. Este recurso permitiu que o cenário descrito ganhasse “cor” e as personagens a adquirissem “vida”. Observou-se nas crianças um olhar atento e curioso, evidenciando o contributo deste recurso para uma nova vivência e uma aprendizagem mais significativa.

## Figura 20

*História Somos todos diferentes*



Inspirado nesta história, recriou-se o jogo *Quem é Quem?*, utilizando como personagens as próprias crianças, as educadoras, a educadora estagiária e a técnica de apoio à infância (Figura 21).

**Figura 21**

*Crianças a jogar Quem é Quem*



Este jogo foi jogado tanto individualmente como em duplas, no formato adversário contra adversário. Cada jogador escolheu uma personagem misteriosa e, por meio de perguntas com resposta de sim ou não, teve que adivinhar a personagem do adversário. As perguntas foram sobre as diferentes características, como “é menino?”, “usa óculos?”, “tem cabelo loiro?”, entre outras. À medida que as perguntas foram dadas, as crianças eliminavam as personagens que não correspondiam. Quando restavam poucas opções, a criança poderia arriscar e perguntar diretamente, por exemplo, “A tua personagem secreta é o João?”.

Assim, o objetivo deste jogo é adivinhar a personagem do oponente antes que ele adivinhe. Neste contexto lúdico, as crianças aprenderam a normalizar e respeitar as diferenças.

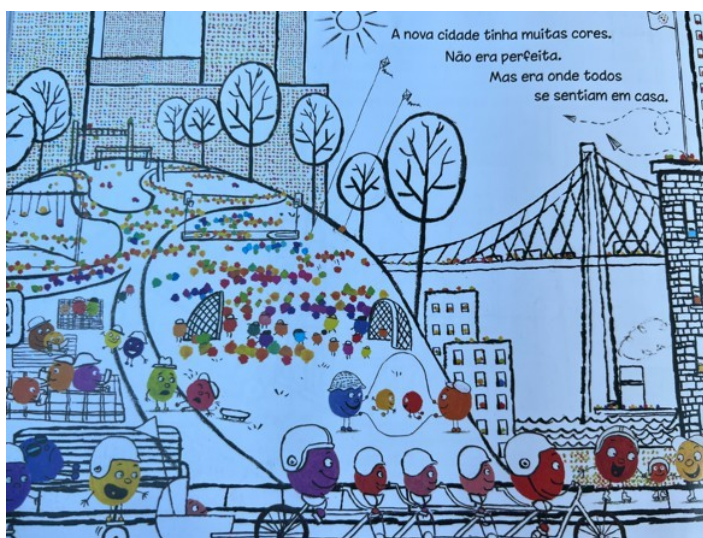
Para garantir que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar, o jogo foi disponibilizado na área dos jogos, um espaço acessível a todos. Dessa forma, as crianças podiam explorá-lo autonomamente, escolhendo quando e com quem jogar, o que incentivava a iniciativa e a cooperação.

## ***Splash! Uma história de misturas coloridas***

Por sua vez, a história *Splash! Uma história de misturas coloridas*, de Arree Chung, apresenta três grupos de personagens com cores diferentes: os vermelhos, os amarelos e os azuis. Cada cor possui características únicas. Enquanto alguns são calmos, outros são barulhentos e há também os que se destacam pelo seu brilho. Inicialmente, todos convivem em harmonia, até que um desentendimento gera uma divisão na cidade. No entanto, um Amarelo começa a sentir falta de um Azul, e desse reencontro nasce uma nova cor: o Verde. O surgimento dessa tonalidade desperta curiosidade e admiração entre os habitantes, levando-os a experimentar novas misturas. Gradualmente, outras cores começam a se formar e todos percebem que a separação já não fazia sentido. Dessa forma, ao aceitarem as diferenças, voltam a viver juntos, aceitando as diferenças. No desfecho, “a nova cidade tinha muitas cores. Não era perfeita. Mas era onde todos se sentiam em casa” (Figura 22).

### **Figura 22**

*Excerto da história que aborda a aceitação das diferenças*



Após a leitura e discussão da história, foi apresentado um desafio às crianças: um imprevisto havia ocorrido - a tinta verde havia acabado. Explicou-se que, na atividade seguinte, iriam pintar as bandeiras dos países correspondentes às diferentes nacionalidades presentes no grupo, e que para a bandeira de Portugal, era necessário a cor verde.

Nesse momento, lembrando a narrativa da história, o grupo rapidamente associou que a mistura de azul e amarelo resultava na cor verde. Com esse conhecimento, foram incentivados a experimentar a combinação das cores, aplicando o que haviam aprendido (Figura 23).

### **Figura 23**

*Crianças a realizar a mistura das cores*



Com o desafio superado, as crianças organizaram-se em grupos e, por meio do trabalho cooperativo, dedicaram-se à pintura das bandeiras (Figura 24).

**Figura 24***Crianças a pintar as bandeiras*

Nesta atividade, cada par ficou responsável por pintar uma das cores da bandeira, exigindo, assim, cooperação, comunicação e empenho. O principal desafio consistia em gerir o espaço de forma equilibrada e negociar entre si a distribuição das áreas a serem pintadas, promovendo o respeito mútuo e a partilha de decisões.

***Gosto de ti (quase sempre)***

Outra obra explorada foi *Gosto de ti (quase sempre)*, de Anna Llenas (Figura 25), apresentada em formato pop-up. A narrativa acompanha duas personagens cujos gostos e interesses são bastantes diferentes. Porém, à medida que se esforçam para aceitar e respeitar as diferenças, descobrem a importância da empatia e da aceitação, o que lhes permite viver momentos felizes juntos.

Deste modo, esta história revelou-se fundamental para fomentar a reflexão sobre a diversidade de interesses.

**Figura 25**

*Leitura da história Gosto de ti (quase sempre)*



Portanto, esta narrativa foi pensada para provocar uma reflexão nas crianças sobre a importância da aceitação e compreensão das diferenças, promovendo a empatia e o respeito mútuo. Ao apresentar personagens com gostos e preferências distintas, a história encorajou discussões sobre a diversidade, ensinando que, mesmo diante de divergências, o esforço para entender o outro pode resultar em momentos de felicidade compartilhada.

Durante as reflexões, destacamos comportamentos adequados para os momentos de recreio, essencialmente, em situações onde um amigo quer fazer uma brincadeira e o outro não está interessado. Em grupo, explorámos, então, a importância de respeitar as preferências individuais e sugerimos a ideia de intercalar as brincadeiras, para que todos pudessem se divertir de forma inclusiva, estimulando a empatia e o cuidado com os sentimentos do outro.

Adicionalmente, assinalamos o Dia Internacional do Pijama e conversámos sobre os Direitos das Crianças. Utilizando esta data, as crianças participaram num debate sobre este dia e da importância dos direitos. Para dar continuidade à reflexão, realizamos a atividade *O estendal dos direitos* (Figura 26).

**Figura 26***Estendal dos direitos*

Nesta atividade, cada criança desenhou, coloriu e recortou o seu pijama. À medida que terminavam, individualmente ou em pequenos grupos, retomávamos a conversa sobre os direitos das crianças. Cada criança escolheu um direito para escrever no seu pijama.

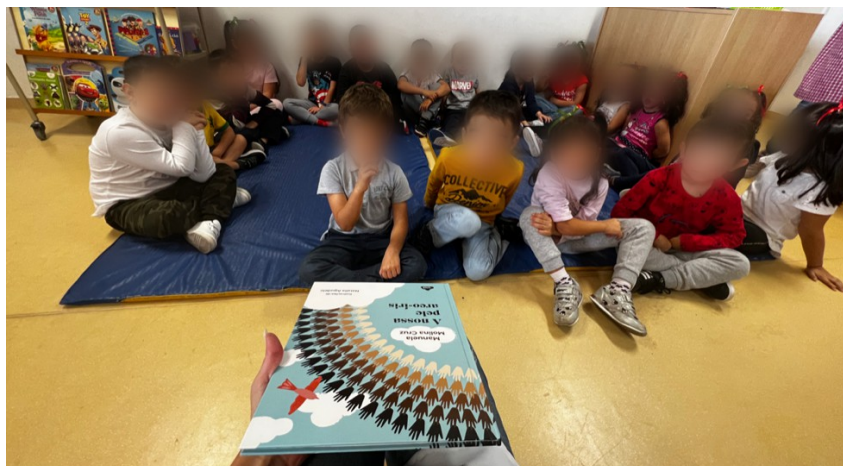
Curiosamente, o direito mais escolhido foi o direito de brincar, o que me levou a refletir *o quão importante é este direito para todas as crianças, sendo a brincadeira um mundo de novas aprendizagens, desde a interação com os objetos, com o meio e através das interações com outras pessoas* (Diário de Bordo, 21 de novembro de 2022).

### ***A nossa pele arco-íris***

A obra *A nossa pele arco-íris*, de Manuela Molina Cruz (Figura 27), é uma história que celebra a diversidade das cores de pele. A narrativa incentiva a aceitação e o respeito pelas diferenças, destacando a beleza única de cada pessoa. Através de uma narrativa envolvente e sensível, a obra incentiva a valorização das diferenças e o reconhecimento das diversas tonalidades da pele humana.

**Figura 27**

*Apresentação da história A nossa pele arco-íris*



Antes de iniciar a leitura desta história, propus que o grupo observasse a capa do livro e sugerisse um título para a obra. A resposta mais comum foi “arco-íris”, o que, de certa forma, refletia a ideia central da história: a diversidade de cores. Após a leitura, como é habitual, discutimos o tema da obra e, durante a conversa, percebi que as crianças se referiam à cor mais clara como sendo a “cor de pele”. *Perante esta observação, expliquei às crianças que todos aqueles tons de cores que apareceriam na história eram cores de pele, e que não devemos designar a cor mais clara por “cor de pele”* (Diário de Bordo, 28 de novembro de 2022).

Foi interessante observar como, ao longo da explicação, as crianças começaram a perceber as sutilezas dessa diversidade. Realizamos uma comparação entre os diferentes tons de pelo dentro do grupo, onde, numa análise simples, as crianças venezuelanas foram identificadas com tons mais escuros, enquanto as crianças ucranianas foram associadas a tons mais claros. Esse exercício ajudou as crianças a refletirem sobre a pluralidade de tonalidades que existem na sociedade.

Como continuidade, sugeri a construção do nosso próprio arco-íris de pele, utilizando diferentes tons que representam a diversidade de cores de pele. Algumas

crianças fizeram a impressão das suas mãos, enquanto outras pintaram o restante arco-íris.

### Figura 28

*Crianças a pintar o arco-íris e resultado final*



Esta atividade, conforme ilustrado na Figura 28, não só proporcionou uma exploração criativa, mas também serviu como um complemento essencial à história lida. Além disso, a construção do arco-íris permitiu que elas visualizassem e valorizassem a diversidade, celebrando a unicidade de cada cor. Assim, desenvolveram uma compreensão sobre a inclusão e o respeito.

#### 5.2.3.2 | Elaboração de um Projeto

Segundo as OCEPE, “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 33). Seguindo as orientações das OCEPE, foi promovido um espaço, ao longo das planificações, para o desenvolvimento de um projeto. No prefácio à obra *Projeto Educativo*, Carvalho e Diogo

(1999) citam Barbier que diz que “o projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto”. Em outras palavras, não se trata apenas de imaginar ou planificar um projeto, mas de executar e construir de forma prática e eficaz.

O Projeto *Culturas- Portugal, Ucrânia, Venezuela* emerge ao longo dos diálogos sobre as diferenças de cada um. Sendo a nacionalidade uma dessas diferenças, construiu-se este projeto com o objetivo de todos conhecerem um pouco mais sobre os países das diferentes nacionalidades. Para tal, recolhi as curiosidades do grupo acerca dos outros países (Figura 29). *Em suma, o grupo manifestou curiosidade em saber as cores da bandeira de cada país, a gastronomia e as tradições* (Diário de Bordo, 14 de novembro de 2022).

### **Figura 29**

*Anotação das curiosidades do grupo acerca das diferentes culturas*



Neste âmbito, visto que o problema de I-A era a fraca interação entre as crianças de diferentes nacionalidades, seria imprescindível que todos conhecessem as suas origens. Parte-se desta ideia com a ambição de ajudar a criar uma aproximação entre todos e

garantir que as próprias crianças se sintam incluídas e integradas no grupo, havendo espaços para estas e todos falarem sobre a sua cultura.

### **De que cor são as bandeiras?**

Como as crianças tinham curiosidade de saber as cores das bandeiras, realizámos uma pesquisa em grande grupo sobre a bandeira de Portugal, da Ucrânia, da Venezuela e a bandeira da Região Autónoma da Madeira. Em primeiro lugar, foi imprescindível realizar a planificação desta atividade com o grande grupo (Figura 30), assim como compreender quais eram os conhecimentos prévios que tinham sobre as bandeiras.

No que consta à organização das tarefas, a planificação tinha como intencionalidade dar voz às crianças, permitindo que tivessem um papel ativo na organização deste projeto. A recolha dos conhecimentos prévios, por sua vez, permitiu gerir melhor a pesquisa. Como defende Cardona et al., (2021) o envolvimento do grupo no ato de planear “(...) passa por porem em comum o que já sabem e querem saber sobre a questão e decidirem o que vão fazer para saber mais” (p. 113). Além disso, devem estabelecer “(...) como e quando vão recolher a informação e, ainda, quem se encarrega de fazer o quê e como” (p. 113). Face ao enunciado, para cada interesse do grupo foi feita uma planificação, em grande grupo.

A pesquisa de informação (Figura 30) realizada com as crianças veio validar o que já era conhecido por estas, neste caso quanto à bandeira de Portugal, e permitiu além da obtenção dos dados, o envolvimento e a participação do grupo. Por outro lado, possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente, o significado das cores e/ou dos elementos.

Perante a recolha de informação sobre as cores e os respetivos significados (cor e elementos) realizou-se o registo a pares, com a intenção, de mais uma vez, promover o diálogo, o respeito pelo outro e a empatia, inseridos no trabalho cooperativo. O registo

após uma pesquisa é crucial para garantir que o conhecimento adquirido seja preservado, acessível e utilizável para análises futuras. Quanto a este momento, refiro que nem todas as crianças participaram neste registo. A participação de todas neste projeto era feita de forma rotativa, especialmente nestes momentos em que não existiam funções para todos. Contudo, posso afirmar que o grupo compreendia esta situação e entre eles distribuía as funções, identificando na planificação, de forma que todos tivessem um papel participativo neste projeto.

O resultado reflete o quão significativo foi esta aprendizagem, pois as crianças, com sucesso, realizaram uma excelente interpretação da informação recolhida, traduzida no registo final (Figura 30).

### Figura 30

*Quatro fases da atividade: Planificação, pesquisa, registo e resultado*



Adicionalmente, tínhamos o objetivo de construir uma nova área sobre este tema. Porém, devido à limitação de espaço, pensou-se em utilizar um dos placares para expor este projeto. Neste sentido, optou-se por decorá-lo com as quatro bandeiras (Portugal, Ucrânia, Venezuela e Madeira). As crianças, de novo, planificaram as suas tarefas e pintaram as bandeiras com tinta para colocar no placar (Figura 31). Dado à limitação das mesas, enquanto os dois grupos pintavam, as outras crianças estavam na zona do tapete,

montando os *puzzles* correspondentes à cada bandeira (Figura 31). Posteriormente, os grupos invertiam os papéis: aqueles que pintavam foram para o tapete e vice-versa.

O facto de as crianças pintarem as bandeiras para afixar no placar proporcionou-lhes a oportunidade de observar, dialogar e refletir sobre as diferentes nacionalidades representadas. Esta atividade foi pensada para promover a interação e o diálogo, incentivando o interesse e a compreensão sobre a diversidade cultural.

### Figura 31

*Três fases da atividade: Planificação, expressão plástica/jogo e resultado final*



### O que comem nesses países?

Para explorar as comidas típicas de cada país, as crianças foram organizadas em pequenos grupos e assistiram a um vídeo educativo sobre a gastronomia das diferentes culturas (Figura 32). A par do vídeo, cada criança ilustrou uma comida típica de um dos países, o que possibilitou uma melhor compreensão das diferentes gastronomias (Figura 32).

Complementarmente, a curiosidade das crianças em experimentar as comidas de cada país motivou a organização de um piquenique no exterior, no qual também participou outra sala (Figura 32). Este evento proporcionou um momento valioso de interação entre os dois grupos, promovendo a socialização e a partilha de experiências.

Durante o piquenique, as crianças puderam saborear uma variedade de doces e salgados, ampliando o seu paladar e enriquecendo a sua compreensão sobre a diversidade gastronômica. Neste, foram promovidas conversas sobre as diferentes culturas representadas, reforçando o respeito e a valorização pelas tradições de outros países.

### Figura 32

*Três fases da atividade: Visualização de um vídeo, registo e piquenique*



Em suma, esta atividade sensorial possibilitou enriquecerem o conhecimento das crianças sobre o mundo ao seu redor e destacou importância de conhecer e apreciar as particularidades de cada cultura.

### ***“Quais as tradições desses países?”***

Para apresentar algumas das tradições culturais desses países, oferecemos às crianças duas atividades distintas: a criação das *pessânkas*, ovos pintados tradicionais da Ucrânia, e a confeção de azulejos em papel, um ícone da arte e cultura portuguesa. Essas atividades permitiram que as crianças aprendessem sobre as tradições, mas também vivenciassem um processo criativo. Infelizmente, devido ao tempo disponível, não foi possível realizar uma atividade relacionada com as tradições venezuelanas.

Durante a atividade das *pessânkas*, as crianças aprenderam sobre a história e o significado dos ovos pintados, uma tradição típica das celebrações ucranianas. Elas tiveram a oportunidade de decorar os seus próprios ovos, utilizando corantes alimentares, por meio de uma técnica de coloração com vinagre (Figura 33).

### Figura 33

*Tradições da Ucrânia e de Portugal: Pessânkas e Azulejos*



Simultaneamente, exploramos a tradição dos azulejos portugueses. Para introduzir os azulejos, apresentei várias imagens, e juntos analisámos as cores vibrantes e os diferentes padrões característicos dos azulejos. Em seguida, as crianças participaram numa atividade onde criaram e decoraram os seus próprios azulejos (Figura 33).

O resultado foi uma série de azulejos coloridos, cujos quadrados foram unidos, formando um mural coletivo, celebrando a união e a diversidade cultural do grupo.

### **Portefólio**

O portefólio intitulado *Cultural- Portugal, Ucrânia, Venezuela* foi uma ferramenta educativa projetada para consolidar e documentar as diversas produções

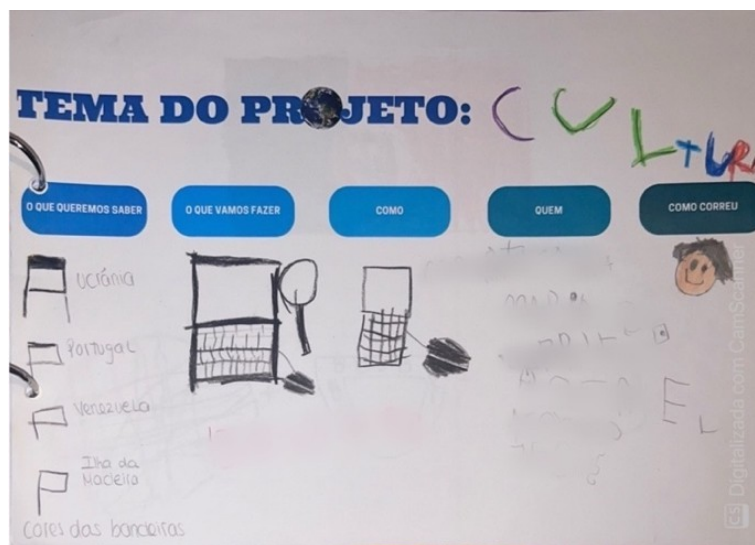
artísticas realizadas ao longo do projeto. A criação deste portfólio proporcionou às crianças a oportunidade de registrar as suas pesquisas e descobertas, não só em relação à sua própria cultura, mas também sobre as culturas dos seus colegas.

O principal propósito deste portfólio foi servir como um recurso contínuo de aprendizagem, permitindo que as crianças consultassem e partilhassem as informações recolhidas ao longo do processo. No entanto, um dos objetivos adicionais - a apresentação do projeto e do próprio portfólio - não foi alcançado devido à limitação de tempo. Ainda assim, acredita-se que este momento de partilha e exposição teria sido de grande importância, proporcionando ao grupo a oportunidade de mostrar o trabalho desenvolvido, assim como as aprendizagens sobre as diferentes culturas.

Este portfólio foi estruturado com base em planificações que abordaram os temas de interesse do grupo. Cada tema foi apresentado de forma a responder às questões “o que queremos saber”, “o que vamos fazer”, “como”, “quem” e “como correu” (Figura 34). A seguir de cada planificação, estavam incluídas as produções artísticas correspondentes ao tema em questão, como as cores das bandeiras, a gastronomia e as tradições. Dessa forma, o portfólio não apenas documentava o conhecimento adquirido, mas também servia como uma representação visual e criativa das descobertas feitas ao longo do projeto.

**Figura 34**

*Exemplar de uma planificação*



A capa deste portefólio foi criada de forma colaborativa, com a participação ativa de todas as crianças. Para isso, foram desenhados 19 quadrados, nos quais cada criança teve oportunidade de ilustrar. Nestas ilustrações pode-se visualizar que algumas crianças decidiram representar as bandeiras das diferentes nacionalidades, enquanto outras optaram por ilustrar iguarias típicas de cada cultura (Figura 35). Esses desenhos, carregados de simbolismo e criatividade, refletiram as descobertas e aprendizagens de cada criança, resultando numa capa única.

**Figura 35**

*Capa do portefólio*



Em síntese, o portefólio representou uma iniciativa essencial no projeto, pois promoveu uma aprendizagem ativa e participativa, incentivando a colaboração e o trabalho cooperativo entre as crianças. Estas dinâmicas não só contribuíram para o conhecimento acerca das tradições culturais da Ucrânia, da Venezuela e de Portugal, mas também proporcionaram experiências práticas e criativas, que enriqueceram o processo de aprendizagem. Ao explorar as tradições de cada país, o grupo apreciou a diversidade e a beleza das diferentes expressões culturais, reconhecendo a importância da interculturalidade no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo.

### **5.2.3.3 | Projeto com a Comunidade Educativa**

A Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no artigo n.º 10, incentiva a participação das famílias e promove a colaboração com a comunidade ao longo de todo o processo educativo, como um dos objetivos da EPE. A mesma lei também estabelece o objetivo de "fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva

consciência do seu papel como membro da sociedade" (Art.º 10.º, p. 671). Resumindo, esta diretriz visa promover a integração das crianças em diferentes grupos sociais, respeitando a diversidade cultural, o que contribui para que elas desenvolvam uma compreensão gradual do seu papel na sociedade

Seguindo a orientação de que a escola deve estabelecer uma estreita cooperação com a comunidade, foi abraçada a ideia de realizar um projeto com três grupos intitulado *Dia Cultural*. Este projeto foi organizado pelas três estudantes estagiárias, com a colaboração das educadoras cooperantes do estabelecimento educativo.

O projeto com a comunidade, intitulado *Dia Cultural*, foi desenvolvido em resposta à diversidade de nacionalidades presentes entre as crianças da instituição educativa, que incluem Portugal, Ucrânia, Brasil, Paquistão e Venezuela. Para celebrar a diversidade cultural, o projeto visava promover a inclusão e a valorização de todas as crianças, criando um ambiente onde cada uma pudesse partilhar e aprender sobre as tradições e costumes de cada cultura. Dessa forma, o projeto incentivou a inclusão, o respeito mútuo e a apreciação das diferentes nacionalidades, oferecendo um espaço onde todos se sentiram valorizados e reconhecidos, fortalecendo o senso de identidade e pertença dentro da comunidade escolar.

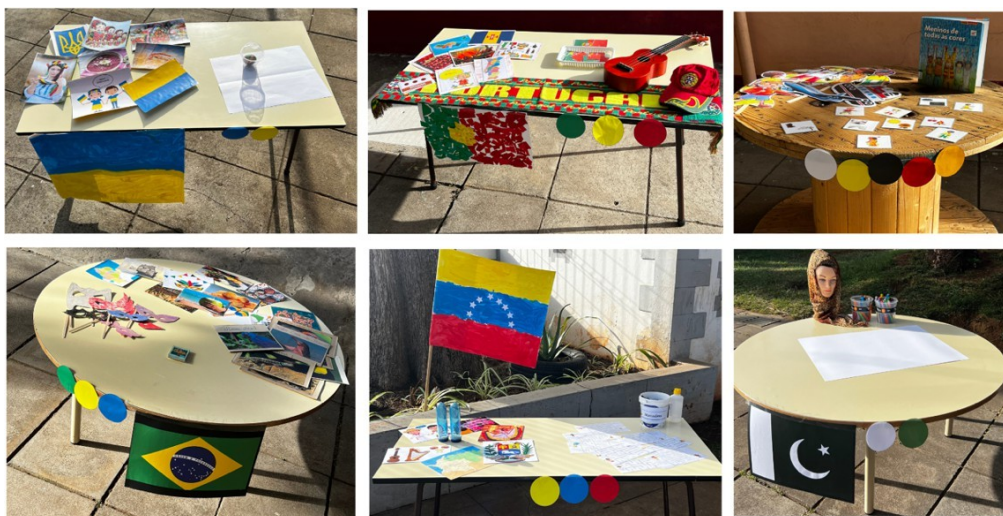
O *Dia Cultural*, realizado a 30 de novembro de 2022, foi estruturado em dois momentos essenciais. O primeiro momento consistiu na exploração da história *O Menino de Todas as Cores*, de Luísa Ducla Soares, por meio de uma dramatização com fantoches (Figura 36). Este momento foi planificado para proporcionar às crianças uma vivência mais dinâmica e interativa da narrativa, facilitando a compreensão das diferenças culturais.

**Figura 36***Dramatização da história*

Em seguida, o projeto continuou no exterior, com a exploração das “barracas culturais”, onde cada barraca representava uma das culturas presentes na comunidade escolar (Figura 37). Além disso, havia uma barraca especial dedicada à história dramatizada, criando uma conexão entre a narrativa lida e as diferentes culturas representadas, desenvolvendo uma experiência mais integrada e enriquecedora.

**Figura 37**

*Barracas culturais e barraca da história O Menino de Todas as Cores*



Esta atividade permitiu às crianças uma oportunidade de conhecer e explorar diversos aspectos culturais, tais como instrumentos musicais, vestuário tradicional, entre outros elementos representativos de cada cultura. Para tornar a experiência mais interativa, cada barraca oferecia uma atividade lúdica, como o jogo do labirinto, a coloração da bandeira da Ucrânia com os dedos, *puzzle* e outras propostas. A intenção principal foi enfatizar as diferenças entre as culturas, ao mesmo tempo que destacamos as vantagens que a diversidade cultural traz para o convívio social e o enriquecimento das relações humanas.

Para organizar a exploração, os alunos foram divididos em pequenos grupos, supervisionados por um adulto, e receberam um mapa que orientava o percurso pelas diferentes barracas (Figura 38). Este incentivou a colaboração e a organização, enquanto as crianças seguiam as orientações para explorar as diversas atividades e aprender sobre as culturas de forma divertida.

**Figura 38**

*Organização dos grupos e distribuição dos mapas*



As cores no mapa correspondiam às cores da bandeira de cada nacionalidade, facilitando a identificação, e essas cores também estavam visivelmente nas mesas de cada barraca, para uma melhor visualização.

A cada barraca visitada, as crianças enfrentavam um desafio físico, que todos os membros do grupo precisavam de realizar (Figura 39). Esses desafios não só estimulavam a motricidade, mas também tornavam a experiência mais interativa e lúdica.

**Figura 39**

*Exemplo de um dos desafios físicos*



Após a exploração das barracas, reunimos todos os participantes com o objetivo de agradecer a participação de todos e reconhecer o envolvimento de todas as salas. É importante destacar que cada sala contribuiu para este projeto, tanto na decoração do espaço, como nos elementos presentes nas diferentes barracas. No caso do grupo com quem desenvolvi a minha prática pedagógica, posso destacar a criação de cartazes com frases sobre a diferença, que serviram para decorar a sala (Figura 40). Além disso, utilizamos as bandeiras de Portugal e da Ucrânia como elementos representativos nas barracas, reforçando a temática da diversidade cultural de maneira visual.

**Figura 40***Cartazes de sensibilização*

Por fim, preparámos uma surpresa para as crianças, que consistia num prémio, oferecido através de uma raspadinha. Primeiro, explicámos o conceito de raspadinha, enquanto jogo que pode ou não resultar num prémio. Em seguida, cada “chefe do dia” das três salas foi convidado a raspar as suas raspadinhas com uma moeda. Como presente, cada um recebeu os fantoches das personagens principais da história lida (Figura 41).

**Figura 41***Momento da raspadinha e dos prémios*

Estes fantoches foram entregues a cada sala com o propósito de estimular as crianças a explorarem, interpretarem histórias e até criarem as suas próprias narrativas. A intenção foi proporcionar um material que fizesse com que as crianças se envolvessem ainda mais com o universo da leitura e da imaginação.

Deste modo, pode-se concluir que, neste ambiente coletivo, foram proporcionadas novas aprendizagens e experiências significativas para as crianças. Este projeto transformou-se numa experiência verdadeiramente gratificante, repleta de momentos de alegria e interação entre os três grupos, promovendo a troca de experiências e conhecimentos. Acredita-se que o objetivo final foi alcançado, não apenas pela observação dos novos laços criados, mas também pelo ambiente inclusivo e acolhedor que se desenvolveu ao longo da atividade, favorecendo a integração e o sentimento de pertença entre todos.

#### **5.2.4 | Avaliação e Reflexão do Projeto de Investigação-Ação**

Como é sabido, a I-A implica a recolha sistemática de dados com o propósito de impulsionar transformações sociais significativas (Bogdan & Biklen, 1994). Com base nessa recolha, o educador reflete e avalia o projeto desenvolvido, de modo a verificar se, de facto, ocorreu uma mudança social no contexto em que a ação foi implementada. Parte-se deste pressuposto para verificar e refletir sobre a concretização dos objetivos previamente definidos, avaliando a eficácia das estratégias utilizadas e a relevância das mudanças observadas no contexto social do grupo.

A análise efetuada, que integrou diversas fontes, como a observação direta, os registos fotográficos, os diálogos e os comportamentos manifestados pelas crianças, revelou uma mudança positiva no grupo. A observação direta permitiu a identificação de

alterações significativas nos comportamentos e nas interações sociais. Já os registros fotográficos constituíram evidências claras das atividades desenvolvidas, da aceitação e envolvimento do grupo nas propostas apresentadas, permitindo acompanhar a evolução das crianças ao longo do projeto.

Paralelamente, os diálogos com as crianças ofereceram uma compreensão do seu autoconhecimento relativamente à temática abordada, dos sentimentos que experienciaram nas atividades, bem como do progresso evidente na participação em momentos de diálogo em grande grupo. A análise dos comportamentos observados apontou, igualmente, para melhorias nas competências sociais, nomeadamente ao nível da colaboração, da ajuda e da participação ativa nas dinâmicas do grupo.

No que concerne às estratégias implementadas, considero que todas desempenharam um papel importante para o sucesso do projeto. Cada uma, à sua maneira, contribuiu de forma significativa para os objetivos gerais delineados, refletindo-se num impacto positivo e efetivo na vivência e no desenvolvimento das crianças.

A leitura de história sobre as diferenças e aceitação das mesmas contribuiu para que o grupo falasse mais sobre a temática. Observei uma evolução significativa desde o primeiro diálogo até ao último, sendo particularmente notáveis os comentários finais das crianças na discussão de ideias. No início, poucas crianças participavam nos debates, visto que a maioria não tinha muito conhecimento e opinião sobre o tema. Contudo, houve uma evolução gradual. Nos últimos debates, o cenário era de muitas crianças pedindo permissão para expressar as suas opiniões, partilhar experiências relacionadas com o assunto ou fazer questões. Assim, as crianças revelaram um crescente interesse pelas dinâmicas, com maior participação de todos.

Os jogos foram essenciais na promoção das interações entre as crianças. Integrados de maneira estratégica neste projeto, criaram oportunidades naturais para que

elas interagissem, colaborassem e desenvolvessem relações mais fortes umas com as outras. Considero que todos os jogos desenvolvidos despertaram grande interesse no grupo, uma vez que eram frequentemente escolhidos nos momentos de brincadeira livre.

O projeto desenvolvido com o grupo desempenhou um papel determinante no conhecimento das diferentes nacionalidades e na promoção da inclusão de todos. Ao longo das atividades propostas, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar aspetos culturais distintos. Destaco, em particular, a maior envolvimento da criança ucraniana nas diversas atividades. Ao se familiarizar com as atividades relacionadas à sua própria cultura, esta se sentiu mais à vontade e motivada a participar. Por certo, os “sentimentos de pertença têm raízes na vivência do respeito e do bem-estar (...) e facilitam os caminhos da participação” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 38). Assim, o projeto despertou o seu interesse e aumentou a sua participação, o que, posteriormente, se refletiu num maior envolvimento nas outras atividades.

O projeto com a comunidade educativa, ao celebrar as diferenças, proporcionou um ambiente onde as crianças puderam aprender e valorizar as diversas nacionalidades. Esse processo contribuiu para o aumento da consciência cultural, além de promover valores essenciais de respeito, empatia e inclusão, preparando-as para se tornarem cidadãos mais conscientes. Contudo, como o projeto foi desenvolvido no final da PP, não foi possível avaliar se este teve um impacto duradouro no quotidiano das crianças, especialmente em que diz respeito aos valores promovidos.

Outro aspeto significativo, que reforça a avaliação positiva deste projeto, foi o envolvimento e o interesse que ele despertou nas crianças. Esse engajamento não se limitou à participação direta nas atividades, mas também se refletiu em registos feitos de forma autónoma por elas. Destaco dois exemplos que evidenciam esse interesse, sendo

um realizado no contexto escolar e outro fora dele, o que demonstra o impacto do projeto tanto dentro como fora da instituição (Figura 42).

### **Figura 42**

*Artefactos de duas crianças sobre as bandeiras*



O segundo registo foi um desenho partilhado por uma criança, que o trouxe para mostrar no infantário, para partilhar com os colegas que havia desenhado as bandeiras exploradas nas atividades.

Através de uma análise reflexiva, e tendo em mente que o objetivo deste projeto era promover o desenvolvimento de relações sociais entre todos os membros do grupo, posso afirmar que as estratégias adotadas foram eficazes e resultaram em diversas interações. Embora já fosse possível observar uma interação espontânea entre diferentes crianças, constatou-se que dentro da sala houve uma maior interação entre todos, enquanto no recreio as crianças ainda demonstravam preferências por brincar com colegas mais próximos.

Acredita-se que, caso o projeto tivesse tido mais tempo para ser desenvolvido, seria possível observar um cenário diferente, com maior envolvimento entre crianças de diferentes grupos, independentemente do contexto. Mesmo assim, avalio o projeto de

forma positiva, pois acredito que as crianças passaram a ter uma opinião mais formada sobre o tema e mostraram-se mais empáticas relativamente às diferenças.

### **5.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I**

No decorrer da PPI, diversos momentos de aprendizagem foram planejados e realizados, somando 26 planificações, ao longo das 9 semanas de intervenção pedagógica. À posteriori, apresentam-se três atividades desenvolvidas com o grupo de crianças com quem esses momentos foram compartilhados.

Importa mencionar que estas propostas foram cuidadosamente idealizadas e planejadas, equacionando as temáticas que a educadora pretendia explorar com este grupo. Cada atividade foi concebida não só para explorar conteúdos específicos, mas também para promover aprendizagens significativas, atendendo aos objetivos e às aprendizagens específicas referidas nas OCEPE.

Desta forma, as propostas pedagógicas emergiram alinhadas a dois princípios fundamentais: os interesses e motivações das crianças e as orientações curriculares. Além disso, as atividades apresentadas a seguir focam particularmente em uma das intenções que guiaram a minha prática: a estimulação para a aquisição de novos conhecimentos. Essas atividades foram meticulosamente planejadas para proporcionar aos alunos novas vivências, para ampliar os seus conhecimentos e capacidades, proporcionando uma experiência de aprendizagem rica e engajadora. Nesta perspectiva, acredita-se que “o papel do educador é multifacetado e complexo”. Para além de observador, investigador, mediador deve ser “provocador de novas experiências” e “impulsionador de aprendizagem e do desenvolvimento” (Araújo et al., 2018, p. 107).

Quanto às atividades selecionadas, a primeira ocorreu no dia 18 de outubro de 2022, e a segunda foi realizada no dia 2 de novembro de 2022, ambas interligadas à temática do outono. A terceira atividade foi apresentada no dia 8 de novembro de 2022, centrada em torno da tradição e lenda de São Martinho.

### **5.3.1 | Os frutos do outono**

Na semana em que se assinalou o Dia Mundial da Alimentação, realizou-se a exploração dos frutos do outono, uma vez que estávamos a vivenciar essa estação do ano. A atividade visava sensibilizar para o consumo de alimentos saudáveis, reconhecer as frutas da época, além de explorá-las e degustá-las.

Para iniciar a dinâmica, preparou-se um momento lúdico. Antes de mais, importa considerar que o jogo é uma das atividades mais significantes e fundamentais no comportamento humano durante toda a vida. Este assume um fator importante no desenvolvimento e na formação do indivíduo, contribuindo de maneira crucial para o seu crescimento e aprendizagem ao longo das diferentes etapas da vida (Sarmiento, et al., 2017).

Neste jogo, cada criança, com os olhos vendados, vinha à frente para tirar uma fruta da caixa mistério. O objetivo era descobrir, através dos sentidos, qual a fruta que tinham em mãos, sabendo previamente que seriam frutas do outono, exploradas antes de iniciar o jogo. Neste sentido, à vez, cada criança veio à caixa mistério e retirou uma fruta para adivinhar, utilizando o tato e o olfato (Figura 43).

**Figura 43**

*Criança a explorar a fruta no jogo*



Enquanto uma criança jogava, as demais observaram e, caso o jogador tivesse dificuldade, eram sugeridas pistas para ajudar. Esta estratégia, embora não planejada, funcionou bem, mantendo o grupo focado e atento.

Após o jogo, desenhamos três círculos de tamanhos diferentes na mesa (pequeno, médio e grande) cujo intuito era desafiar o grupo a organizar as frutas de acordo com o tamanho. Segundo Hohmann e Weikart (2007), “estas experiências precoces de classificação são essenciais ao desenvolvimento do raciocínio lógico” (p. 680) Para esta dinâmica, dividimos o grupo em dois, ficando cada um numa mesa, para garantir a participação de todos. Quanto ao decorrer desta organização, ambos os grupos resolveram o desafio sem dificuldades, comprovando reconhecer e classificar as frutas pelo tamanho (Figura 44).

**Figura 44**

*Grupo a classificar as frutas em relação ao seu tamanho*



Segundo as OCEPE, a matemática é crucial para a formação do pensamento e vital para o dia a dia, sendo fundamental para compreender, conhecer e representar diversas situações ao seu redor (Silva et al., 2016). Ao falarmos do domínio matemático, os conhecimentos adquiridos nesta área não ficam separados das restantes, visto relacionarem-se uns com os outros (Lahora, 2008). As crianças aprendem a aplicar conceitos matemáticos às suas experiências quotidianas, abstraindo esses conceitos para criar representações de situações significantes, frequentemente ligadas a outras áreas de conhecimento (Silva et al., 2016).

Posteriormente, fazia todo o sentido conhecer qual a fruta preferida do outono de cada criança. Assim, procurou-se entender se as crianças já tinham saboreado todas as frutas exploradas anteriormente, para que pudessem expressar, convictamente, as suas preferências. Para esta proposta foi essencial registar, previamente, quais as frutas que as crianças desconheciam quanto ao seu sabor, para estar tudo preparado no dia da degustação, ou seja, ter os frutos cortados em pequenos pedaços para o seu consumo. Constatou-se que as frutas desconhecidas eram: a romã, a castanha, o figo, a noz e o dióspiro. Ao longo da degustação, concluí que a ideia inicial de algumas crianças em

relação à sua fruta favorita alterou-se no momento após provarem as frutas que não lhes eram familiares, comprovando-se, a seguir, no registo efetuado. Posto isto, refletiu-se o quão fundamental e significativo foi o momento da prova das frutas, pois as crianças descobriram novos sabores e preferências, havendo casos em que a ideia pré-concebida alterou-se. É neste sentido que “a particularidade da escola infantil reside na circunstância de abrir novos espaços de experiência (...), dotar a criança de situações, modelos, instrumentos, etc., que lhe permitam ampliar as aprendizagens prévias” (Zabalza, 1987, p. 227).

Em seguida, elaborámos um pictograma intitulado *As frutas preferidas do outono*. Este cartaz continha imagens das frutas exploradas no canto esquerdo da cartolina, organizados em fila. Para a construção deste gráfico, as crianças colocaram a sua foto em frente à fruta escolhida (Figura 45).

### Figura 45

*Pictograma As frutas preferidas do outono*



Nesta sequência, quando terminada a construção do pictograma, realizou-se a análise do mesmo. Analisamos o fruto mais escolhido, o menos escolhido e aqueles com o mesmo número de votos. Deste modo, através desta proposta explorámos o sentido de número, a contagem e a comparação de quantidade. *Neste âmbito, as crianças responderam que o dióspiro foi o que ganhou porque cinco amiguinhos gostaram deste fruto e só a “I” gostou do figo. Depois, perceberam que houve frutos com os mesmos votos, como, a castanha, a pera e a maçã, com três votos, e as nozes e a romã com dois* (Diário de Bordo, 18 de outubro de 2022).

No que concerne a esta atividade, posso destacar que a posteriori refleti acerca de toda a dinâmica e nesta retrospectiva considerarei que, de modo geral, esta correu conforme tinha planeado. A estratégia de sugerir pistas durante o jogo mostrou-se eficaz para manter o interesse e o envolvimento do grupo. No futuro, reflito que planejar estratégias que estimulem o envolvimento do grupo desde o início até o fim da atividade será essencial, especialmente quando nem todos participam simultaneamente. Deste modo, esta atividade abrangeu diferentes áreas de conteúdo: o jogo (caixa mistério), a matemática (organização, tratamento e análise de dados) e a formação pessoal e social (capacidade de fazer escolhas).

### **5.3.2 | Caça à Lenda**

Num mundo em constante evolução e transformação, as tradições e a cultura, por vezes, são esquecidas na correria do dia a dia que tanto caracteriza a sociedade atual. Neste sentido, a atividade *Caça à Lenda* foi concebida com a intenção pedagógica de descortinar a Lenda de São Martinho, a fim de preservar esta tradição do nosso país.

Inicialmente, a proposta era que o grupo com as diversas imagens dos diferentes momentos da lenda, em conjunto, propusessem uma narrativa para, num momento seguinte, ser apresentado a narrativa verdadeira correspondente à lenda. Porém, como a professora de TIC já havia abordado a lenda, no próprio dia, houve a necessidade de repensar e reformular a planificação. Assim, mantive a atividade planificada, mas com o foco na ordenação dos diversos momentos da lenda, em vez de contar a história novamente. Acredita-se, portanto, que a planificação deve ser flexível e que o educador deve, sempre que for necessário, adequar os momentos de aprendizagem às situações e ao contexto vivido, com vista a promover atividades de qualidade e com significado.

A atividade *Caça à Lenda*, como o seu nome sugere, consistia num desafio de “caça” no qual as crianças tinham, em primeiro, de decifrar o mapa e, em seguida, encontrar as pistas evidenciadas na lupa (Figura 46). *Importa frisar que o mapa foi construído de forma a ter significado para as crianças, pois tive o cuidado de usar imagens reais do recreio destas* (Diário de Bordo, 8 de novembro de 2022).

**Figura 46**

*Mapa Caça à Lenda*



O grupo foi reunido no tapete para a análise e discussão do mapa (Figura 47). Após a análise do mapa e a definição da ordem de passos, foi pertinente falar sobre os números ordinais, pois as crianças já haviam notado que o desafio seguia uma sequência conforme os números apresentados.

### Figura 47

*Grupo a analisar os mapas*



Procedeu-se à atividade no exterior (Figura 48), em grupos, pois, em conversa com a educadora, apercebeu-nos que dividir o grande grupo facilitaria a participação de todos. Além do desafio proposto no mapa, a *Caça à Lenda* incluía a instrução de se manterem de mãos dadas enquanto se deslocavam. Esta proposta surge a propósito e em sintonia com o projeto de I-A, sendo uma estratégia inicial que *pretendia, através da estratégia de inclusão, desenvolver o respeito, capacidade de esperar pelo outro, espírito de equipa e, ainda, trabalho cooperativo* (Diário de Bordo, 8 de novembro de 2022).

**Figura 48**

*Grupo à caça da lenda*



Importa destacar a atitude de felicidade e de apoio do outro grupo, que batia palmas para os colegas que realizavam a atividade. Foi notório que estavam atentos e envolvidos, embora já tivessem realizado a atividade, como é possível observar na figura seguinte (Figura 49).

**Figura 49**

*Grupo a apoiar e a bater palmas para o grupo que estava no jogo*



O próximo passo da atividade foi discutir a sequência das imagens da lenda de São Martinho. As crianças que possuíam as diversas imagens da lenda organizaram-se lado a lado, respeitando a sequência dos acontecimentos. Este momento foi pautado pelo reconto da lenda, sendo o grupo o narrador desta história (Figura 50).

### **Figura 50**

*Crianças a recontar a lenda*



Enquanto narravam a lenda, mantive o papel de mediador e analisei que o grupo se lembrava das personagens, da ação, do tempo e do espaço deste conto tradicional. Além disso, foi indispensável discutir o ato de solidariedade presente na lenda, promovendo um diálogo sobre a atitude de Martinho para com o mendigo com a intenção de estimular a oralidade e ouvir as ideias e a opinião do grupo. Desde cedo, é essencial discutir sobre comportamentos de ajuda ao próximo e empatia, valores e princípios que devem ser estimulados e cultivados desde a EPE, com vista a formar cidadãos responsáveis e solidários. Em conformidade, as OCEPE defendem que “A educação pré-escolar tem um

papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p. 33).

De volta à sala, foi proposto que, a pares, desenhassem um momento da lenda, como base nas imagens encontradas no desafio. Tal como nos relembra as OCEPE, “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (Silva et al., 2016, p. 69). O mesmo autor afirma, ainda, que o “desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69).

Nesta proposta, um par teria de dividir a mesma folha (A3) com outro par, com o objetivo de promover a interação e a capacidade de gerir as emoções associadas à partilha de ideias e do espaço. Quanto à estratégia pensada, reflito que não foi a mais adequada, pois a folha deveria apresentar maiores dimensões. Esta reflexão deriva da observação realizada no decorrer da dinâmica, pois as crianças tiveram dificuldades devido ao espaço limitado. Contudo, o grupo manifestou um comportamento positivo no decorrer da atividade, respeitando o espaço do outro, mantendo-se calmo e concentrado na tarefa. Importa salientar que esta estratégia foi pensada considerando as características do grupo quanto ao seu comportamento, pois este revela ser tolerante, sensível, respeitador e amigável.

Por fim, os trabalhos das crianças foram reunidos e criou-se, no placar da sala, uma galeria suspensa com as imagens dos diferentes momentos da lenda (Figura 51).

**Figura 51**

*Desenhos das crianças sobre a lenda de São Martinho*



Esta atividade englobou as três áreas de conteúdo, proporcionando espaço para várias aprendizagens: na Área de Formação Pessoal e Social, explorou-se o património cultural e valores como o respeito e cooperação; na Área de Expressão e Comunicação, desenvolveu-se a coordenação motora e socialização (domínio da Educação Física), o desenho (domínio da Educação Artística) e o reconto da lenda (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); e na Área do Conhecimento do Mundo, o conhecimento de elementos imateriais da cultura.

### **5.3.3 | Cientista por um dia**

Como forma de suscitar interesse e curiosidade por outras atividades, pensou-se em um dia recheado de atividades experimentais. Esta proposta partiu da minha iniciativa, pois, ao conhecer alguns gostos das crianças, apercebi-me que desconhecia o interesse deste grupo relativamente à área da ciência, mais concretamente, no que concerne às

experiências. Deste modo, julga-se essencial não só atender e partir dos interesses das crianças, como também incentivar e promover novas vivências.

Partiu-se desta ideia e criou-se um momento propício com várias experiências relacionadas com o outono, sendo também a temática em foco ao longo de várias semanas. Os objetivos desta atividade resumem-se a promover o gosto pela ciência e instigar a curiosidade, bem como o pensamento crítico, de forma que a criança formule questões e previsões. Efetivamente, *as ciências e, por sua vez, o conhecimento do mundo têm um papel fulcral quando estimulados, pois, as crianças despertam um interesse para conhecer, descobrir, investigar e experimentar. Consequentemente, tornam-se crianças com um espírito crítico e criativo, capazes de questionar e procurar respostas que satisfaçam a sua curiosidade e vontade de saber mais.* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022).

Começou-se por organizar a disposição das mesas da sala, juntando-as para garantir um ambiente incentivador ao diálogo, partilha e discussão de ideias. Adicionalmente, optou-se por esta disposição para assegurar que todas as crianças conseguissem observar as diferentes atividades experimentais e, consequentemente, participassem nas mesmas.

As atividades experimentais preparadas tinham os seguintes nomes: *Pinha meteorologista, Cores de outono, Clorofila em ação e Flutua ou não flutua*. Assim, a proposta consistia e respeitava a seguinte ordem: em primeiro lugar, tinham de desenhar as previsões que seriam ditas pelo grupo; em segundo lugar, realizava-se a experiência; em terceiro lugar, tinham de fazer, igualmente, o registo daquilo que observaram após a experiência; por último, comparar a previsão com a conclusão. Em cada experiência foi dada uma folha de registo, sendo que cada uma estava dividida por uma linha que

separava as previsões das crianças e as conclusões após observarem a experiência e, em sequência, o efeito.

Para que esta proposta tivesse sucesso, foi importante distribuir funções pelo grupo. Por isso, em grande grupo, foram decididas as respectivas tarefas. Pode-se realçar que é importante haver espaço e tempo para as crianças decidirem e escolherem sobre determinados assuntos, uma vez que se perspectiva uma educação centrada na criança. Segundo Mayor (2004):

Confrontado com os inúmeros possíveis que se lhe oferecem, o ser humano desenvolve um conjunto de atitudes morais ao longo da vida, mas ainda assim é preciso que a educação, no sentido lato do termo, o prepare para a prova de discernimento nas suas escolhas. (citado por Baptista, 2005, p. 87)

Esta prática é crucial quando o educador pretende que a criança desempenhe um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a responsabilidade e capacidade de tomar as suas próprias decisões. Pode-se confessar que este grupo em particular já possuía facilidade e autonomia em escolher e decidir, o que se traduziu num momento rico e agradável. Além do mais, notou-se que já possuem maturidade para aceitar e respeitar as escolhas dos colegas.

Para dar início a atividade, explicou-se a dinâmica às crianças e realizaram-se as quatro atividades experimentais. Importa salientar que, nos diferentes passos das experiências, foi pedido ajuda a diferentes crianças com o propósito de todas participarem.

Na primeira experiência, intitulada *Pinha meteorologista*, as crianças observaram a pinha no seu estado natural e depois, foi pedido que colocassem a mesma na água, para mais tarde observarem o que iria acontecer à pinha. *Após ouvirmos as ideias de todos, a criança responsável por desenhar as ideias do grupo começou a registar na tabela. As*

*crianças previram os seguintes acontecimentos: a pinha vai ficar aberta; vai mudar de cor; vai ficar molhada e vai cair as sementes; vai mudar de cor.* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022). Assim, estas averiguaram que, antes, a pinha estava aberta, mas em contacto com a água fechou-se, pois, ao estar em espaços húmidos, tem esta reação. Desta forma, falou-se sobre os estados do tempo nas diferentes estações do ano, em especial no outono.

Por sua vez, na experiência *Cores de outono*, o grupo percebeu que, num recipiente com leite e corantes, se juntarmos uma gota de detergente, este faz com que esta mistura se movimente. Quanto às previsões, antes de adicionar o detergente, o grupo mencionou as seguintes ideias: *haverá uma explosão; ficará colorido; ficará um desenho de uma borboleta* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022). Esta experiência possibilitou um diálogo sobre as cores de outono em conformidade com as cores dos corantes: azul, vermelho e amarelo. Foi proposta uma reflexão sobre como cada cor poderia ser relacionada com a estação do outono.

Pretendia-se, portanto, estimular a criatividade e a capacidade de associação. De facto, as respostas foram curiosas, pois, para o azul, referiram: *nuvens; céu*. Já para o amarelo, as crianças responderam: *sol; folhas*. Quanto ao vermelho, as crianças associaram ao *lume para assar castanhas e as folhas* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022). Diante destas respostas, *reflito o quão importante é aproximar as dinâmicas à realidade e ao quotidiano do grupo, pois, na cor azul, as crianças disseram o céu e as nuvens, sem se lembrarem da chuva, dado que, na realidade, na Ilha da Madeira, as chuvas têm sido poucas, predominando o bom tempo, pois, e nem por acaso, na cor amarela, as crianças referem sem hesitação o sol. Obviamente, valorizei todas estas respostas, pois é o outono na vida real de todas aquelas crianças, visto que a imagem*

*estereotipada do outono com chuva e vento nem sempre corresponde ao contexto real* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022).

A terceira atividade experimental realizada foi *Clorofila em ação*. Aqui o grupo tinha uma variedade de folhas e a proposta foi adicionar álcool em cada uma num copo e em seguida, esmagar com auxílio de uma colher. Nas previsões do grupo, foi dito: *as folhas vão ficar pequenas; as folhas vão subir* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022). Neste caso, as crianças observaram que, ao pressionarmos as folhas, liberta-se a clorofila, que deixará o álcool com cor.

Por fim, na experiência *Flutua ou não flutua* foram utilizados alguns objetos referentes à estação do outono e outros com o intuito de as crianças observarem a existência de objetos que flutuam ou afundam. Começou-se com a rolha, e as crianças previram as seguintes hipóteses: *a rolha vai ficar em pedaços; a rolha vai ficar no fundo; a rolha vai flutuar* (Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022). Neste sentido, como o grupo observou que a rolha flutua, concluíram que a experiência era sobre os objetos que flutuam e os que afundam. Por isso, as previsões seguintes basearam-se em ambas as hipóteses. Neste momento, considerei pertinente explicar o que significava flutuar, pois observei pelas expressões de algumas crianças que estavam confusas em relação ao sentido desta palavra. Seguindo para a previsão da pedra, foi referido pelo grupo que afundaria. Em contrapartida, já as castanhas afirmaram que flutuaria. Por conseguinte, na noz, o grupo dividiu opiniões, uma vez que uma parte das crianças considerava que *afundaria*, enquanto outras discordavam, defendendo a ideia que flutuaria. Por fim, a previsão para a moeda foi que *não flutuaria* (Diário de Bordo, 2 de novembro).

Descritas todas as experiências, apresentam-se alguns momentos desta atividade, integrando situações referentes às previsões, às experiências e aos registos (Figura 52).

**Figura 52**

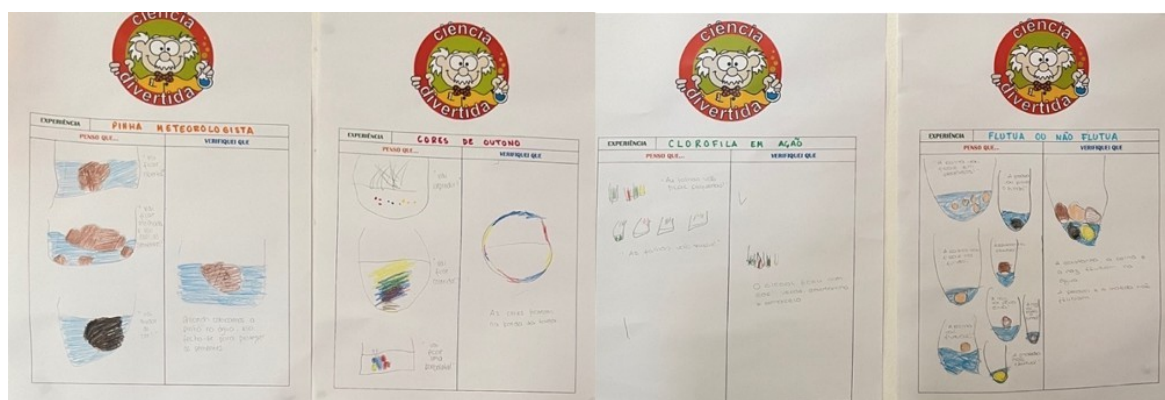
*Alguns momentos das atividades descritas*



Após terminada esta sequência de atividades experimentais, em conjunto foi realizada a revisão das experiências, bem como as suas conclusões. Para este momento, utilizou-se o registo efetuado ao longo das experiências, nomeadamente, os desenhos realizados pelas crianças, acrescentando algumas frases ditas por elas com o objetivo de clarificar o significado dos artefactos (Figura 53).

**Figura 53**

*Registo efetuado pelo grupo*



Além disso, estes registos foram expostos na parede da sala, pois se julga importante valorizar o trabalho efetuado pelas crianças e, também, expor para que as crianças ou a educadora apresentem aos pais, a fim destes conhecerem as atividades desenvolvidas no dia a dia das crianças.

Pode-se assumir que o grupo revelou, ao longo da dinâmica, entusiasmo e curiosidade, sendo fatores que me levam a concluir que revelam gosto por atividades de caráter científico e experimental. Deste modo, considerou-se que a presente dinâmica foi um momento significativo para todas as crianças, visto que participaram e exploraram novas vivências, estando estas incluídas na Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo, mais precisamente na Abordagem à Ciência.

#### **5.4 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I**

A reflexão final consiste no reviver de todo o caminho percorrido, caracterizado por momentos construtivos e de aprendizagem. Encerrar este percurso oferece a oportunidade de analisar e partilhar as diversas experiências vividas, desafios superados e conquistas alcançadas. Assim, é através deste processo de reflexão que se faz uma avaliação da intervenção e criam-se ferramentas para melhorar a ação educativa futura.

De facto, refletir é uma característica à profissão docente, por isso, ao longo das minhas práticas, fiz-me sempre acompanhar de um olhar crítico e de uma atitude reflexiva. Neste sentido, tal como afirma o DL n.º 240/200, o docente ao longo da sua prática: “Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (p. 5572).

Em primeiro lugar, é importante reconhecer os receios iniciais que acompanharam a transição para a prática pedagógica. O medo de errar, a ansiedade perante a responsabilidade de educar e o receio de não estar à altura das expectativas são sentimentos que, naturalmente, emergiram no início desta jornada. Contudo, acreditei que, a partir destas inseguranças e com tempo, surgiram oportunidades para desenvolver a resiliência, a adaptabilidade e a autoconfiança.

A primeira interação com o grupo, com a educadora e com a restante comunidade educativa foi extremamente agradável, proporcionando um alívio significativo aos receios iniciais. Essa aceitação, causou um impacto positivo na adaptação e na minha confiança para atuar na prática. A receção contou com gestos de apoio e incentivo, essenciais para me sentir parte integrante daquele ambiente. Assim, desde cedo, refleti sobre a importância do espírito colaborativo na comunidade educativa.

A interação com as crianças foi especialmente gratificante, pois no primeiro dia o grupo manifestou curiosidade e abertura à minha presença, o que facilitou a construção de uma relação de empatia e confiança. Além disso, as crianças revelaram comportamentos de felicidade e curiosidade, interagindo comigo de maneira espontânea e afetuosa. Tais situações fizeram-me confirmar a importância de estabelecer uma conexão genuína e de confiança com o grupo, para obter sucesso nas atividades pedagógicas, em função das aprendizagens Partilho da ideia de Post e Hohmann (2003), quando defendem que as “interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional no seu mundo de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico” (p. 12).

A educadora cooperante também desempenhou um papel crucial neste processo de aprendizagem. Com a sua experiência profissional e disposição para ajudar, forneceu

orientações relevantes no decorrer da prática pedagógica. Aprendi que errar faz parte do processo de aprendizagem. Além disso, interiorizei e guardo comigo a noção de que, com a ação contínua, é possível aperfeiçoar a intervenção pedagógica.

Adicionalmente, a técnica de apoio à infância representou, de igual modo, um apoio importante. Esta sempre se mostrou disponível para ajudar em todos os momentos. Deste modo, saber que podia contar com vários profissionais da instituição tornou o percurso menos solitário.

A semana de observação participante foi fundamental para conhecer o grupo, perceber como iriam reagir à minha presença e identificar os interesses e curiosidades das crianças. Durante três dias, observei vários aspetos úteis para o desenrolar do estágio, tais como: as rotinas diárias, a interação entre o grupo e a educadora, os espaços da sala e do edifício, as áreas de maior interesse para as crianças, bem como a dinâmica entre o grupo. Além disso, procurei conhecer o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno da instituição e o espaço envolvente. Mediante as informações obtidas, por meio da observação e da análise, com uma postura crítica, planifiquei diversas estratégias. Segundo Silva et al., (2016) é com base nestas informações que o educador, planeia e avalia, partindo de um ciclo interativo de observação, registo e documentação (Silva et al., 2016).

Nas semanas seguintes, durante a fase de intervenção, observei uma evolução gradual e significativa no meu desempenho, marcada por um aumento de confiança nas minhas capacidades e competências pedagógicas. Com base nas ideologias que acredito, estabeleci como objetivo central da minha intervenção a promoção de aprendizagens significativas. Para atingir este objetivo, adotei uma abordagem prática e contextualizada nas diversas dinâmicas. A título de exemplo, utilizei recursos visuais, como registos fotográficos dos espaços da escola e do próprio grupo, para criar um ambiente de

aprendizagem conectado à realidade das crianças. Esta estratégia não só despertou o seu interesse e a sua curiosidade, como também fortaleceu a conexão entre as experiências quotidianas e os conteúdos explorados.

Adicionalmente, tirando partido da multiculturalidade do grupo, idealizei e desenvolvi o projeto de I-A. Ao reconhecer e valorizar as diferentes origens das crianças, ambicionei construir um ambiente inclusivo e respeitador, no qual cada criança pudesse se sentir representada e valorizada. Esta integração cultural enriqueceu o processo de aprendizagem e promoveu valores fundamentais de respeito, empatia e compreensão mútua no grupo. Por acreditar que a escola deve preparar a criança enquanto membro ativo da sociedade, considero importante apelar para determinados comportamentos. Acredito que a “escola é uma escola de vida e não de uma preparação para a vida futura” (Pedro, 2002, p. 89). Por outras palavras, a escola deve preparar a criança como membro ativo da sociedade, promovendo valores e aprendizagens aplicáveis e importantes no presente, através de uma aprendizagem contínua que reflete a realidade.

Para fundamentar a minha prática, recorri à metodologia construtivista onde procurei desenvolver uma aprendizagem significativa, com diversas estratégias de intervenção, das quais posso destacar os jogos pedagógicos, as aprendizagens através de projetos, as atividades experimentais e a aprendizagem cooperativa. Por meio destas metodologias, procurei promover uma ação centrada na criança, sendo ela a protagonista na construção das suas aprendizagens.

Quanto às dificuldades enfrentadas, realço a gestão de tempo, visto que, inicialmente, perdia essa noção quando desenvolvia a atividade mediada. Para colmatar esta situação foi necessária uma melhor gestão e um maior controle do tempo na prática, com a adoção do hábito de olhar para o relógio, compreendendo se as estratégias da planificação eram exequíveis na realidade. Por outro lado, a falta de suporte e

equipamentos tecnológicos também constituiu um desafio. Em particular, a ausência de acesso à *internet*, que dificultou a realização de pesquisas, e a escassez de recursos educativos, que comprometeu a qualidade das atividades planejadas. Em alternativa, utilizei, muitas vezes, recursos pessoais, como os dados móveis, de forma a ultrapassar esta condição.

Ao revisitar cada etapa do percurso, fica claro que a prática pedagógica foi marcada por uma evolução contínua, tanto a nível pessoal quanto profissional. A evolução pessoal é evidente pela capacidade de enfrentar e superar desafios com resiliência, ponderação e criatividade, assim como, pela adaptação às dinâmicas e pela capacidade de criar vínculos afetivos de comunicação. No aspeto profissional, a prática constante e a reflexão sobre cada atividade permitiram o aprimorar as estratégias pedagógicas e a capacidade de planificar, atendendo às necessidades do grupo e aos seus interesses, a fim de promover aprendizagens significativas.

Em jeito de conclusão, foi esta experiência profissional que proporcionou uma compreensão real dos princípios teóricos estudados, convertendo-os em ações concretas do dia a dia de uma sala de EPE. Deste modo, a reflexão final não foi apenas um olhar retrospectivo, mas também uma preparação para o futuro, sublinhando a importância da aprendizagem contínua e da adaptação às novas realidades.

## Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

A PP realizada no 1.º CEB ocorreu como parte da Unidade Curricular Prática Pedagógica II e III. A PPII decorreu com uma turma de 1.º ano, enquanto a PPIII foi realizada numa turma de 4.º ano, ambas na mesma escola situada no concelho da Ribeira Brava, totalizando 135 horas, de segunda a quarta-feira. Destas, 15 horas foram dedicadas à observação participante. A PPII iniciou no dia 27 de fevereiro e terminou 10 de maio de 2022 e a PPIII decorreu entre 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023.

Este capítulo tem como objetivo clarificar as informações relevantes para a compreensão do contexto, bem como apresentar a análise e reflexão durante os períodos mencionados.

### 6.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

O Ambiente Educativo pode ser considerado um verdadeiro “laboratório” de aprendizagens, um espaço dinâmico que não só amplia os conhecimentos prévios dos, como também promove o desenvolvimento de novas capacidades. Neste contexto, cada aluno chega à escola com um repertório individual de experiências e saberes, fruto das suas vivências no meio familiar, social e cultural (Roldão, 1995).

A LBSE estabelece que a educação deve promover o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, (...), formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (p. 3068). Para tal, o PASEO sugere que os professores integrem os conteúdos das várias áreas do saber em situações e problemas do quotidiano,

tendo em consideração o contexto sociocultural e geográfico, acompanhados de materiais e recursos variados.

As ruas, os jardins, as casas, as lojas e as pessoas que as crianças veem diariamente a caminho da escola podem tornar-se parte de uma rotina que, aos poucos, deixa de captar a atenção e a motivação de quem por ali passa com frequência. Por essa, o desafio colocado ao docente consiste em levar o aluno “à descoberta do lado fascinante dessa realidade” (Roldão, 1995, p. 26) adotando as estratégias mais adequadas para consciencializar a criança sobre a realidade e as potencialidades do meio educativo.

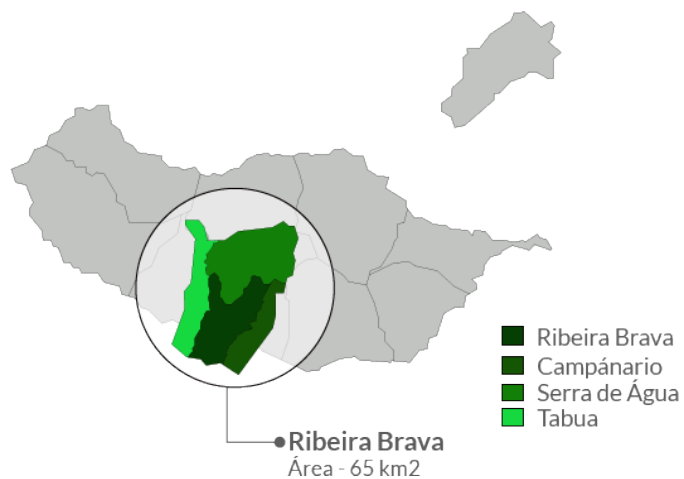
### **6.1.1 | Caracterização do Meio Envolve**

A familiaridade com o meio envolve permite ao professor adaptar o ensino, tornando-o mais significativo e contextualizado. Este conhecimento facilita não só uma prática pedagógica mais inclusiva, como também contribui para a identificação de problemáticas, necessidades e dificuldades específicas dos alunos.

A escola está situada no concelho da Ribeira Brava (Figura 54), localizado na costa sul da Ilha da Madeira, com uma área de 65 km<sup>2</sup> e uma população de 12 680 habitantes, de acordo com os Censos de 2021. Este concelho faz fronteira com Câmara de Lobos (este), Ponta de Sol (oeste) e São Vicente (norte).

## Figura 54

### *Concelho da Ribeira Brava*



A zona envolvente à escola oferece uma variedade de serviços essenciais, nomeadamente serviços ligados à saúde, à cultura, ao desporto e à religião. Ainda que nem todos se encontrem num perímetro imediatamente próximo da escola, são facilmente acessíveis a pé, sem necessidade de recorrer a meios de transporte.

### 6.1.2 | Caracterização do Estabelecimento Educativo

O estabelecimento educativo localiza-se no concelho da Ribeira Brava e apresenta uma edificação moderna e recente. Esta instituição, que adota o regime de escolas a tempo inteiro, oferece uma oferta formativa que engloba a Creche (0-3 anos), EPE (3-6 anos) e o 1.º CEB (desde os 6 anos).

Relativamente ao funcionamento da valência de 1.º CEB, este organiza-se em dois períodos diários, não sobrepostos, que incluem as Atividades Curriculares, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Ocupação de Tempos Livres (OTL). Durante a manhã, os alunos do 1.º e 2.º anos participam nas atividades curriculares, enquanto os do

3.º e 4.º anos estão nas AEC e OTL, alternando as atividades após o almoço. O horário da manhã decorre das 08h30 às 13h30, com intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h00. O horário da tarde decorre das 13h30 às 18h30, com intervalo das 16h00 às 16h30.

O edifício da instituição constituído por quatro pisos, oferecia vários espaços interiores e exteriores. No rés do chão, encontra-se o parque de estacionamento, um ginásio com arrecadação, dois balneários masculinos e femininos, a biblioteca, a sala de inglês, uma sala de apoio, a sala de funcionários, três arrecadações e duas casas de banho para pessoal docente e não docente. No piso 0, localiza-se o pátio da escola (com um espaço coberto), o campo exterior, a horta, o gabinete da direção e da administração, a sala de docentes, o refeitório dos professores, a cozinha, o refeitório, duas casas de banho, o centro de recursos educativos especializados e uma sala de aula. No 1.º piso, havia quatro salas curriculares, duas casas de banho, armários de arrumação de materiais, delegação, conservatório musical e dois espaços para aulas de apoio. Por fim, no 2.º piso está a sala de AEC, a sala de artes visuais, a sala de TIC, a sala de música e um pátio exterior.

Esta escola apresentava uma vasta gama de recursos ao dispor dos docentes, distribuídos pelos diferentes espaços. O ginásio estava bem apetrechado com diversos materiais necessários à prática de diversas modalidades. A biblioteca tinha jogos didáticos, histórias infantis e vários filmes em DVD e CD.

Assim, este ambiente educativo proporcionava condições ideais para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. O espaço era organizado de forma cuidada, com áreas bem equipadas e preparadas para responder às diferentes necessidades pessoais, pedagógicas e lúdicas. Além disso, a manutenção, o cuidado e os recursos disponíveis destacavam-se, criando um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde as crianças

podiam desenvolver as suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais ao longo do dia escolar.

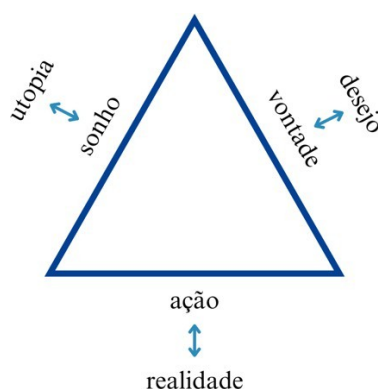
### 6.1.2.1 | Projeto Educativo

O PEE pode ser designado como um “dispositivo de mudança” (Cohen & Fradique, 2018, p. 30), permitindo o “salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 49). Dito de outra forma, o PEE conjuga princípios, valores, metas e estratégias em ações concretas, viabilizando o avanço daquilo que a escola ambiciona alcançar, transformando ideias em realidade através da iniciativa deste projeto.

Segundo Carvalho e Diogo (1999) “passar do sonho ao projeto implica mobilizar três vertentes” (p. 49) tal como exemplifica a seguinte figura (Figura 55).

#### Figura 55

*Três vertentes do Projeto Educativo*



*Nota.* Adaptado de Carvalho e Diogo (1999, p. 49).

Nesta linha de pensamento, a mobilização destas três vertentes confere singularidade à organização escolar, permitindo que a escola se afirme como um espaço onde os agentes educativos atuam como protagonistas das políticas educativas, construindo um ambiente de ação mais autónomo (Carvalho & Diogo, 1999; Cohen & Fradique, 2018).

O PEE do Estabelecimento Educativo para o quadriénio 2020-2024 assumia preparar o futuro. Este lema surgiu da consciência da imprevisibilidade do futuro e das mudanças aceleradas resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. Assim, o desejo da escola é posicionar-se como uma instituição que assegura o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade e exigência.

A pertinência deste tema advém não só do contexto temporal e geográfico em que a escola se insere, como também resulta das sugestões recolhidas através de diversos inquéritos realizados junto da comunidade educativa, complementadas pela análise dos relatórios do PPE precedente (PEE 2020-2024).

Como missão, o PEE assume o compromisso de uma formação equilibrada que valorize o conhecimento do mundo como da realidade local, conjugando tradição, respeitando a diversidade e preparando os alunos para os desafios do presente e do futuro (PEE, 2020-2024).

O objetivo é formar crianças criativas e empreendedoras, predispostas a serem indivíduos cooperantes, autónomos, com sentido de responsabilidade e respeito pelos valores, capazes de se integrarem de forma saudável numa sociedade marcada pela constante mudança.

Neste sentido, os valores a serem promovidos são: curiosidade, reflexão, inovação, espírito de superação e resiliência, cidadania, participação, responsabilidade, integridade e liberdade (PEE 2020-2024).

Deste modo, este PEE está em consonância com o PASEO quando este afirma que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5).

### **6.1.3 | Caraterização do Espaço Pedagógico**

A sala utilizada tanto na PPII quanto na PPIII foi a mesma, sendo este espaço partilhado por duas turmas em turnos opostos. Como é sabido, a sala de aula é um dos locais onde as crianças passam grande parte do seu tempo diário e, por essa razão, torna-se essencial compreender a organização deste espaço (Aires, 2009). Acredita-se, antes de mais, que uma sala de aula ideal deve assegurar as condições necessárias à aprendizagem, proporcionando conforto, organização, uma experiência de aprendizagem agradável e diversificada, num ambiente que permita uma fácil manutenção e arrumação por parte dos alunos (Morgado, 2003).

Esta sala oferecia excelentes condições para a aprendizagem, com um espaço amplo e bem iluminado, com janelas que permitiam a entrada de luz natural e a circulação de ar, assegurando uma boa ventilação nos dias mais quentes.

Graças às suas dimensões amplas, a sala encontrava-se organizada de forma a comportar todos os materiais essenciais a um ambiente educativo eficaz. Para ilustrar o espaço, apresenta-se a planta da sala, que sofreu algumas alterações na sua disposição entre os períodos da PPII e da PPIII (Figura 56).

**Figura 56**

Planta da sala na PPII e na PPIII



Ao comparar ambas as plantas, identifica-se que uma das alterações mais significativa entre os dois períodos incidiu na disposição das mesas dos alunos. Na PPII, estas encontravam-se separadas uma a uma, enquanto na PPIII estavam organizadas em pares ou em grupos de três. Esta disposição variou de acordo com as necessidades de ambos os grupos, acordada entre as duas docentes.

O trabalho em equipa entre docentes revelou-se crucial, sobretudo em contextos de partilha de espaços educativos. Neste caso, foi necessário adaptar o ambiente para satisfazer turmas diferentes, com idades e necessidades distintas, o que evidencia um esforço colaborativo eficaz. De acordo com Stallings (1989), citado por Morgado (2003), o desenvolvimento profissional assenta em quatro eixos: “aprende-se fazendo-

experimental, avaliar, modificar, experimentar; o que se experimenta deve assentar na experiência que já se possui; aprende-se reflectindo e procurando resolver problemas; aprende-se melhor num ambiente de cooperação- partilhando dificuldades e sucessos” (p. 121).

Adicionalmente, a introdução do quadro interativo, na PPIII, representou uma inovação significativa, refletindo a crescente integração das novas tecnologias na sala de aula. Esta ferramenta permitiu aos professores diversificar as suas estratégias pedagógicas, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa ao processo de ensino-aprendizagem, algo que não era possível com o tradicional quadro preto.

Numa análise global do espaço, considera-se que a disposição das mesas, em ambos os contextos, assegurava não só o acesso rápido e prático aos recursos pedagógicos, mas também permitia a livre circulação, facilitando a interação entre os alunos e docentes. Ainda que, na PPII, as mesas estivessem separadas, observava-se cooperação entre pares, beneficiando da liberdade de movimentação na sala e valorizando o trabalho cooperativo. Contudo, verificou-se que a disposição das mesas na PPIII facilitava a troca de ideias e o apoio entre as crianças (Figura 57).

### **Figura 57**

*Disposição das mesas na PPII e na PPIII*



Por fim, a organização dos materiais e do mobiliário contribuía para um ambiente flexível, facilmente adaptável às exigências das atividades, garantindo um espaço funcional, dinâmico e propício ao processo de ensino-aprendizagem.

## 6.2 | Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade

### 6.2.1 | Caracterização da Turma do 1.º ano

A turma do 1.º ano era constituída por 18 crianças, 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino (Figura 58), com idades entre os 6 e 7 anos, todas nascidas em 2016.

**Figura 58**

*Género das crianças*



A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, com exceção de 3 alunos de nacionalidade venezuelana e 1 de nacionalidade britânica. Importa referir que estes alunos, apesar da sua nacionalidade estrangeira, não evidenciavam dificuldades

significativas ao nível da compreensão e expressão da língua portuguesa, estando plenamente integrados nas dinâmicas da turma.

Dos 18 alunos que compunham a turma, dois beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, devido a dificuldades identificadas na área do Português. Estes alunos eram acompanhados pela docente de Ensino Especializado, que implementava o Método das 28 Palavras, com o intuito de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita. No entanto, estes acompanhavam o programa do 4.º ano nas áreas de Matemática e Estudo do Meio.

De forma geral, o grupo revelou-se muito participativo, empenhado e interessado por todas as áreas, demonstrando um envolvimento contínuo e curiosidade perante cada proposta apresentada. Esse interesse manifestava-se não só na participação ativa, mas também pela iniciativa em expressar opiniões e ideias ao longo das diferentes dinâmicas. Apesar deste envolvimento globalmente positivo, este grupo apresentava alguns desafios significativos para o docente, sobretudo no que respeita à disciplina e à gestão de comportamentos. A dificuldade no cumprimento de regras básicas de funcionamento em sala de aula originava interrupções frequentes durante as atividades. Além disso, alguns alunos demonstravam falta de atenção e concentração, o que exigia a repetição constante das instruções e prologava o tempo necessário para a realização das tarefas.

A falta de autonomia na execução de atividades individuais, particularmente entre os alunos com maiores dificuldades, constituía outro desafio. Estes necessitavam de acompanhamento contínuo, demonstrando uma elevada dependência tanto nas suas ações como no apoio do professor para concluir as tarefas propostas.

Adicionalmente, o grupo destacava-se pelo bom relacionamento entre pares e com os adultos, evidenciado por atitudes de empatia e simpatia. Era frequente observar-se uma

predisposição natural para ajudar o outro e contribuir para um ambiente acolhedor e harmonioso.

### **6.2.1.1. O Contexto Familiar**

A ação pedagógica vai além dos limites físicos da sala de aula, exigindo uma compreensão do contexto familiar das crianças. Só assim o docente pode planejar práticas pedagógicas ajustadas, inclusivas e verdadeiramente significativas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz. O conhecimento do meio familiar permite ao docente adaptar estratégias e metodologias que considerem as experiências, os ritmos e as necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Silva et al. (2016), é por um processo contínuo de avaliação – que compreende momentos de observando, planificação, ação e reflexão – que o docente consegue responder às características do grupo e à realidade em que este se insere. Para tal, torna-se fundamental a colaboração entre os diversos agentes educativos, nomeadamente pais, familiares e outros profissionais. A comunicação frequente e construtiva entre a escola e a família revela-se, assim, um fator determinante para a definição de estratégias que contribuam para o sucesso educativo. Esta articulação deve ser assumida como um compromisso entre a escola e a família.

Relativamente ao contexto de residência, a maioria das crianças habitava no concelho da Ribeira Brava, o que favorece a proximidade entre o espaço escolar e o ambiente familiar. Apenas uma criança residia no concelho do Funchal, o que, embora represente uma deslocação maior, não pareceu comprometer a sua integração ou participação nas dinâmicas do grupo.

De acordo com o PCT, a turma apresentava uma realidade heterogénea. No que diz respeito à escolaridade dos encarregados de educação, registava-se a presença de 3 famílias com elementos com formação superior, 2 famílias com níveis de escolaridade mais baixas (correspondentes ao 1.º e 2.º CEB) e as restantes com habilitações correspondentes ao 3.º CEB e ao Ensino Secundário, sendo na sua maioria funcionários de serviços.

No que respeita à situação socioeconómica, verificou-se que algumas famílias atravessavam dificuldades, nomeadamente pela situação de desempregado de pelo menos um dos seus membros. Ainda assim, a maioria das crianças provinha de um meio familiar sociocultural considera de classe média a média-alta. Especificamente, 7 famílias integravam os 1.º e 2.º escalões, 2 tinham o 3.º escalão, enquanto as restantes não tinham escalão atribuído.

No que toca à estrutura familiar, a maioria das crianças vivia com ambos os progenitores presentes no seu quotidiano. Apenas 4 alunos se encontravam em contextos familiares diferentes, nomeadamente famílias monoparentais. Num dos casos, esta circunstância influenciava o percurso escolar da criança.

### **6.2.2 | Organização do Tempo Pedagógico do 1.º ano**

A organização do tempo pedagógico da turma do 1.º ano foi distribuída de forma equilibrada, com a Componente Curricular a decorrer no turno da manhã, das 08h30 às 13h30, incluindo um intervalo de 30 minutos, conforme ilustrado no Quadro 5.

## Quadro 7

### Horário Letivo da Turma do 1.º ano

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-Feira	Sexta-feira
Português (8h30-9h30)	Matemática (8h30-9h30)	Português (8h30-10h30)	Matemática (8h30-10h30)	Matemática (8h30-10h30)
Educação Física (9h30-10h30)	Áreas Artísticas (9h30-10h30)			Português (9h30-10h30)
LANCHE DA MANHÃ (10h30-11h00)				
Matemática (11h00-12h30)	Português (11h00-12h30)	Matemática (11h00-12h30)	Português/ Apoio ao Estudo (11h00-12h00)	Português (11h00-12h00)
Estudo do Meio (12h30-13h30)	Inglês (12h30-13h30)	Estudo do Meio/ TIC (12h30-13h30)	Estudo do Meio (12h30-13h30)	Estudo do Meio (12h30-13h30)
ALMOÇO				

É de salientar que este possuía uma estrutura flexível, permitindo ajustes na organização das disciplinas sempre que necessário. O horário, conforme a matriz curricular-base definida para o 1.º ano do EB, estipulada no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020), integra diferentes áreas disciplinares, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

### 6.3 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II

No decorrer da PPII, os momentos de aprendizagem foram cuidadosamente estruturados, essencialmente, com base nas AE e no PASEO. Estes dois documentos oferecem as diretrizes pedagógicas fundamentais para a *práxis* estar de acordo com os objetivos curriculares. Neste sentido, por meio do trabalho de equipa com a professora cooperante foi possível adaptar as estratégias e as atividades segundo as necessidades das crianças.

Assim, as atividades escolhidas e descritas abaixo ocorreram no dia 13 de março, 26 de abril e 10 de maio, sendo atividades planejadas com o intuito dos alunos terem um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

### **6.3.1 | O Submarino**

Ao articular o pensamento computacional e os itinerários, aprendizagens destacadas como essenciais nestas idades, foi utilizado um jogo que colocava o aluno no centro da dinâmica, permitindo-lhe explorar, resolver problemas e desenvolver competências fundamentais. Reconhecendo que os resultados da aprendizagem não dependem de aspetos quantitativos, mas também da compreensão, da dinâmica, da aplicação, das perspectivas e, sobretudo, da motivação (Duarte, 2012), foi desenvolvido o jogo *O Submarino*, como ferramenta para impulsionar estas aprendizagens.

O jogo *O Submarino* consistia em designar um aluno para ser o comandante e outro para ser o submarino, enquanto os restantes participantes eram representados por pedras e corais do mar. O comandante era responsável por escolher um itinerário e dar as orientações ao submarino (que estava vendado) para percorrer o caminho, utilizando as indicações: em frente, atrás, um quarto de volta à esquerda, um quarto de volta à direita e meia-volta. Através da cooperação, o comandante e o submarino deveriam chegar até ao ponto de chegada com sucesso.

Este jogo foi utilizado com o propósito de permitir que os alunos explorassem conscientemente o próprio corpo e as direções no espaço, promovendo uma maior perceção e familiaridade com os conceitos espaciais. Acredito que este processo de exploração foi fundamental como uma base preparatória, permitindo que, posteriormente, outras atividades desta natureza fossem mais facilmente compreendidas. Por exemplo, a

programação em robôs, atividade a ser abordada adiante, tornou-se mais significativa, pois possibilitou a transferência da aprendizagem feita com o corpo para o contexto dos robôs, facilitando a assimilação de conceitos mais abstratos.

Por certo, o jogo, enquanto elemento educativo, desperta nas crianças uma motivação natural, incentivando-as a conhecer o mundo, enquanto se desenvolvem fisicamente, intelectualmente, socialmente e emocionalmente (Solé, 1992). Por sua vez, o jogo cooperativo, conforme aponta com Jares (2007) oferece uma série de vantagens, destacando-se a promoção de relações sociais positivas, empatia, cooperação, participação, autoestima e alegria. Entende-se que o jogo cooperativo favorece a criação de um ambiente pautado por relações solidárias, afetivas e positivas, estimulando a comunicação empática ao longo da interação. Além disso, por meio dessa experiência, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver problemas em conjunto, ao mesmo tempo, em que reconhecem o seu valor e o do outro num ambiente de alegria e partilha de felicidade, pois “o partilhar aumenta a experiência da diversão” (Jares, 2007, p. 21).

Dessa forma, a atividade decorreu num dos pátios exteriores da instituição, cujas condições favoráveis permitiram que os alunos se movimentassem livremente por um espaço amplo e seguro. Durante este momento lúdico, todas as crianças tiveram oportunidade de experimentar tanto o papel de comandante quanto o de submarino, o que se traduziu numa experiência significativa para todos (Figura 59).

**Figura 59**

*Grupo a jogar O Submarino*



*Considera-se que o jogo correu bem, pois as crianças divertiram-se e conseguiram dar as orientações necessárias, sem revelar muitas dificuldades. Notou-se que, algumas vezes, confundiam-se ao indicar a direção de direita ou esquerda, mas rapidamente corrigiam a orientação (Diário de Bordo, 13 de março de 2023).*

Deste modo, a integração das aprendizagens essenciais (pensamento computacional e itinerários) neste jogo permitiu que os alunos se colocassem no centro da aprendizagem. Ao assumir um papel ativo, num momento lúdico e envolvente, o aluno foi capaz de unir diversos conhecimentos, valores e princípios fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

### **6.3.2 | Continentes e Oceanos**

Num mundo em constante evolução tecnológica e diante da incerteza sobre as profissões do futuro, a educação precisa reinventar-se para acompanhar as transformações em curso. Torna-se, portanto, essencial que o ambiente escolar promova atividades

voltadas para o desenvolvimento de competências tecnológicas, preparando os alunos para um mercado de trabalho dinâmico e imprevisível.

Neste âmbito, surgiu a oportunidade de realizar uma atividade que integrasse a exploração do robô Blue-Bot, promovendo a articulação de diversas aprendizagens. A partir do Domínio de Autonomia Curricular (DAC), foi possível integrar o Estudo do Meio com TIC, abordando as aprendizagens essenciais, como a identificação da área emersa (continentes) e a área imersa (oceanos), o reconhecimento da diversidade de seres vivos e o pensamento computacional.

Esta atividade esteve diretamente relacionada com uma atividade anterior, na qual os alunos exploraram um texto que falava sobre diversos animais provenientes de diferentes continentes, que viajaram para o aniversário da serpente Selma. Esse texto foi inicialmente utilizado para a exploração da letra “s”. O propósito desta nova atividade foi, então, direcionar os animais de volta aos seus continentes de origem, o que gerou na turma uma motivação intrínseca para descobrir a origem de cada animal.

A motivação é, de facto, uma disposição essencial para o processo de aprendizagem, pois estimula o interesse e a participação dos alunos, tornando o processo “aprender a aprender” mais eficaz (Cardona et al., 2021, p. 58) Assim, acredita-se que atividades contextualizadas ganham uma dimensão mais significativa, uma vez que as crianças demonstram maior interesse, envolvimento e participação.

Dando continuidade a esta atividade, e após a exploração dos continentes e oceanos no globo terrestre, foi planificada uma proposta de revisão sobre as aprendizagens anteriormente abordadas. Para a atividade *Continentes e Oceanos*, estava inicialmente prevista a construção do mapa do mundo, realizado em conjunto com o grupo, o que se relevava necessário para a realização da atividade. No entanto, devido a

limitações de tempo, não foi possível concretizar a construção do mapa em aula. Nessa situação, o mapa foi construído por mim, a fim de garantir a concretização da atividade.

Com o mapa contendo os continentes e oceanos, os alunos deveriam ajudar os animais a retornar às suas casas, guiando-os por meio do robô Blue-Bot. Para isso, era necessário interpretar corretamente as indicações fornecidas, sendo que, para cada animal, havia uma folha com instruções para indicar o percurso a ser seguido (Figura 60).

### **Figura 60**

*Aluna a interpretar e a programar o robô*



Esta estratégia foi desenvolvida considerando que, na atividade anterior, os alunos já haviam explorado a programação do robô. Para esta atividade, o objetivo principal era que os alunos interpretassem as indicações fornecidas e programassem o robô seguindo as instruções recebidas.

Além disso, enquanto o robô percorria o trajeto, era questionado ao grupo quais os oceanos que o robô atravessava, com o intuito de verificar a capacidade de identificação dos alunos relativamente aos oceanos. No final da atividade, foi promovido

um diálogo reflexivo sobre os continentes e as características dos animais, permitindo que as crianças consolidassem o conhecimento adquirido.

Deste modo, após programar o robô, os alunos observavam, com o restante grupo, em qual continente cada animal residia. Esta dinâmica possibilitou o conhecimento de alguns animais típicos de cada continente (Figura 61), promovendo uma maior compreensão das relações entre os seres vivos e os seus habitats.

### Figura 61

*Continentes e os respectivos animais*



Num momento posterior, decidiu-se explorar com o grupo o mapa-mundo *online*, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecer esta ferramenta digital. Optei por esta dinâmica, pois acreditava que as crianças iriam apreciar esta forma de exploração, baseando-me no entusiasmo demonstrado durante uma atividade anterior, em que exploramos o *Google Maps*. Nesse momento, os alunos participaram ativamente, demonstrando curiosidade em identificar locais e compreender espaços geográficos. A

escolha dessa abordagem visou aproveitar esse interesse prévio, transformando-o numa experiência mais abrangente e significativa.

Para isso, projetou-se a página do *Google Earth*, com a intenção de permitir que os alunos também pudessem explorar a plataforma em casa, como alternativa ao globo terrestre. A princípio, previa que cada aluno explorasse o *Google Earth* no seu computador, porém, devido à limitação de tempo foi decidido, optei por realizar a exploração de forma coletiva. Deste modo, identificamos os diferentes continentes e, em seguida, os alunos escolheram locais que gostariam de visitar. *Ao questionar o grupo sobre os nomes de cada continente, constatei que muitas crianças já conseguiam identificar as áreas emersas com sucesso* (Diário de Bordo, 26 de abril de 2023).

*De facto, tal como suspeitava, a turma demonstrou muito entusiasmo e curiosidade em descobrir novos lugares. Viajamos até a Ilha da Madeira, até ao Cristo Redentor, no Brasil, a seguir fomos até a Disneyland, na França, observaram o estádio do Alvalade, no Reino Unido, entre outros. As crianças tiveram oportunidade de escolher lugares que gostavam de visitar, sendo os exemplos anteriores pedidos de várias crianças* (Figura 62) (Diário de bordo, 26 de abril de 2023).

## Figura 62

*Exploração dos diversos lugares no Google Earth*



Em síntese, considero que esta atividade foi enriquecedora, proporcionando às crianças a oportunidade de compartilhar experiências, descobrir novos locais e ampliar o seu conhecimento sobre os diferentes continentes e os países que os integram. Assim, esta dinâmica conseguiu aliar aprendizagem e exploração de maneira eficaz, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre o mundo que as rodeia.

### 6.3.3 | Energia em Movimento

Com a intenção de promover um momento pedagógico inovador e envolvente sobre as energias renováveis, foi desenvolvida uma atividade que integrou a uso de robôs temáticos. Esta abordagem combinou tecnologia e Estudo do Meio, com ênfase na promoção de atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente.

A atividade *Energia em movimento* foi planificada com a intenção de sensibilizar os alunos para a importância das energias renováveis, ao mesmo tempo que incentivava práticas que favorecem a redução do consumo energético. O intuito foi encorajar as crianças a adotarem atitudes responsáveis, destacando o impacto positivo que hábitos sustentáveis podem ter no meio ambiente.

Para isso, apresentei ao grupo o *kit* robótico de energia hídrica e eólica. Inicialmente, a exploração do *kit* robótico de energia hídrica seria realizada numa sala que continha um lavatório profundo, mas devido à sua ocupação, optei por realizar no exterior, utilizando uma torneira. Assim, a turma foi dividida em dois grupos, garantindo uma exploração mais eficaz e uma visualização mais clara do processo.

Desta forma, as crianças puderam observar como a força da água impulsionava o movimento do moinho, o que, por sua vez, acionava um gerador e produzia energia

elétrica. A produção de energia tornou-se clara quando uma lâmpada LED acendeu uma luz verde (Figura 63). Desta forma, esta atividade proporcionou uma compreensão prática e direta do funcionamento desta energia renovável, reforçando a importância da sustentabilidade de maneira interativa e concreta.

### **Figura 63**

*Exploração do kit robótico de energia hídrica*



Durante a realização desta dinâmica com a turma, percebi que o grupo teve dificuldades em observar a luz verde acendendo devido à intensa luz solar. Para contornar esta situação, na sala de TIC, apresentei um vídeo demonstrando a mesma experiência, permitindo que os alunos verificassem que a luz verde realmente acendia.

Em seguida, procedeu-se à exploração do *kit* robótico relacionado à energia eólica, realizada na sala de TIC. Para esta atividade, foram testadas três situações distintas: o sopro humano, uma ventoinha e um secador de cabelo para girar as pás do aerogerador. Todos os alunos participaram no teste com o secador de cabelo, pois era

importante que todos experimentassem e observassem o funcionamento do sistema, incluindo o acionamento da luz verde.

Durante os testes, o grupo chegou à conclusão de que a força do sopro humano não era suficiente para girar as pás do aerogerador, impossibilitando a produção de energia (Figura 64). No caso da ventoinha, embora as pás tenham girado, a força gerada ainda era insuficiente para produzir energia de forma eficaz (Figura 64). Por outro lado, ao utilizar o secador na potência máxima, as pás do aerogerador giraram com intensidade suficiente para gerar energia, resultando no acendimento da luz verde (Figura 64). Assim, este processo permitiu que compreendessem a importância da intensidade do vento para a produção de energia eólica.

### Figura 64

*Exploração do kit robótico da energia eólica*



Esta atividade despertou o interesse e a curiosidade no grupo. Os alunos participaram ativamente, discutindo as suas ideias iniciais e confrontando-as com os resultados obtidos. *Posso destacar que ao longo do diálogo fomos pesquisar o material das pás de um aerogerador, pois o “L” demonstrou curiosidade em saber* (Figura 65) (Diário de Bordo, 10 de maio de 2023).

**Figura 65**

*Pesquisa sobre o material das pás do aerogerador*



Acredita-se que esta interação permitiu um enriquecimento sobre este tema, uma vez que, ao observarem as limitações de certas fontes de energia, como o sopro e a ventoinha, e compararem com o sucesso alcançado com o secador, o grupo foi capaz de compreender, na prática, os fatores que influenciam a produção de energia renovável. Adicionalmente, a troca de ideias e as reflexões evidenciaram o compromisso do grupo em entender os princípios fundamentais de ambos os *kits*, reforçando a aprendizagem colaborativa e a apropriação dos conceitos de forma significativa.

#### **6.4 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II**

Com um olhar distante da PP é possível refletir de forma mais crítica e objetiva sobre as escolhas pedagógicas realizadas. Neste processo, é possível identificar pontos fortes e desafios, bem como aspetos e estratégias que poderiam ser aprimoradas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e promover o envolvimento da turma no

processo de aprendizagem. Não invalidando a minha postura reflexiva ao longo da prática, este distanciamento, aliado ao conhecimento adquirido ao longo do processo, possibilita uma análise mais clara das decisões tomadas.

Esta reflexão procura refletir e expor a minha perspectiva crítica relativamente à experiência na prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com uma turma de 1.º ano. Durante este período, tive oportunidade de observar, planejar e implementar estratégias educativas, em função do desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, foi um gosto partilhar esta vivência com uma professora cooperante sempre disponível e disposta a ajudar.

A minha atuação baseou-se na importância de promover o interesse e o gosto pela aprendizagem, considerando que esse é um aspeto essencial a desenvolver desde o primeiro ano de ensino básico.

A princípio, constatei que o grupo demonstrava curiosidade por diversas atividades. Todavia, alguns alunos apresentavam dificuldades de concentração, desviando a atenção face a outros estímulos. Além disso, por vezes, também revelaram comportamentos inadequados. Estas circunstâncias exigiram a criação de estratégias diferenciadas, capazes de apelar à motivação e ao interesse dos alunos, de forma a cativar a sua atenção por períodos mais alargados, considerando e respeitando, sempre, o ritmo e as necessidades individuais.

Foi evidente um maior envolvimento e entusiasmo da turma por atividades lúdicas ou que envolvessem materiais diversificados (principalmente materiais didáticos desconhecidos). Essa preferência comprova a relevância e a pertinência da utilização de recursos variados, que funcionam como fatores motivacionais. Estes estimulam a curiosidade e proporcionam experiências mais ricas, permitindo a exploração, a criatividade e aprendizagens significativas. Assim, torna-se claro que os materiais

didáticos enriquecem a experiência e o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos formar as suas próprias conclusões, enquanto utilizam e exploram as diferentes funcionalidades e aplicam os conhecimentos (Mansutti, 1993, citado por Botas & Moreira, 2013).

Deste modo, com as estratégias utilizadas, procurei promover atividades lúdicas, práticas e experimentais, acreditando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais leve, apelativo e dinâmico. Adicionalmente, favoreci momentos de trabalho cooperativo, para fomentar a interajuda, a aceitação da diferença e a cooperação entre todos (Silva et al., 2016).

Uma vez que me fora atribuída a responsabilidade de planificar as aulas de TIC, como parte integrante de um DAC com Estudo do Meio, tive oportunidade de integrar, na prática, recursos tecnológicos, de forma criativa e intencional. Neste sentido, valorizei e integrei a tecnologia na minha intervenção, para despertar o interesse dos alunos, facilitar a compreensão dos conteúdos e incentivar a colaboração entre colegas.

Entre os desafios encontrados, ao longo desta prática, destaco a gestão do tempo, a capacidade de adotar uma atitude assertiva e a escolha de estratégias mais adequadas. Além disso, reconheço que gostaria de ter recorrido com mais frequência a registos escritos de avaliação formativa, uma vez que as técnicas utilizadas foram, maioritariamente, exploradas na oralidade. Contudo, defendo que deve existir um equilíbrio entre as explorações escritas e orais, para que se construam evidências tanto das interações e progressos observados quanto dos registos escritos dos alunos, de modo a proporcionar uma reflexão mais completa. Como diz Zabalza (1995), o desejo de melhorarmos a qualidade do nosso trabalho deve partir de nós próprios, implicando dois instrumentos básicos: “um, que nos permita ver quais são as coisas que fazemos que estão

a resultar bem, e quais são as que precisam de ser melhoradas (avaliação); outro, que nos permita ir fazendo as coisas cada vez melhor (a formação)” (p. 38).

Certamente, a insegurança e a falta de experiência tiveram um grande impacto neste primeiro contacto com o primeiro ciclo. Contudo, no decorrer das semanas, percebi que este percurso representava a oportunidade ideal para desenvolver diversas competências, como a autoconfiança, a responsabilidade e o espírito crítico e reflexivo. Convenci-me que era essencial arriscar e sair da minha zona de conforto, em prol da aprendizagem e crescimento próprio.

Em retrospectiva, noto a existência de uma grande evolução no meu perfil docente, ao longo das semanas de intervenção. Desenvolvi competências de planificação e gestão de tempo, consoante o ritmo da turma. Aprendi que a afetividade e a assertividade têm de ter o mesmo peso no contexto de sala de aula, para que as regras sejam respeitadas e se crie, simultaneamente, um clima saudável para todos. Destaco ainda que o primeiro passo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem passa por conhecer bem o grupo-alvo da intervenção, com forte apoio da avaliação formativa e da implementação de estratégias adequadas.

Em suma, ser professor implica perceber que a reflexão é parte integrante da profissão, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49).

## **6.5 | Prática Pedagógica no 4.º ano de Escolaridade**

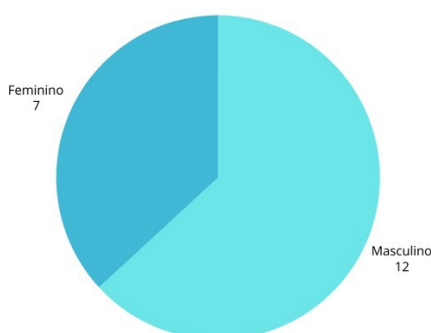
### **6.5.1 | Caracterização da Turma do 4.º ano**

A turma do 4.º ano B era constituída por 19 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino (Figura 66), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

**Figura 66**

*Género das crianças*

### Género das crianças



A maioria dos alunos possuía nacionalidade portuguesa, sendo de salientar a presença de um aluno com dupla nacionalidade portuguesa-venezuelana e outro com nacionalidade suíça, o que refletia, ainda que pontualmente, uma certa diversidade cultural no grupo. Este fator evidenciava, por sua vez, algumas dificuldades ao nível da ortografia nas produções textuais de ambos os alunos.

Neste grupo de alunos, cinco apresentavam diagnóstico de dislexia e beneficiavam de medidas universais e seletivas de apoio à aprendizagem, visando proporcionar uma resposta educativa ajustada às suas necessidades. Apesar das dificuldades, todos acompanhavam o currículo do 4.º ano, contando com o acompanhamento da docente responsável pelo apoio especializado, o que contribuía para uma maior equidade no processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, a turma revelou-se bastante empenhada, autónoma, interessada e, sobretudo, participativa. Os alunos demonstravam um interesse genuíno e transversal por

todas as áreas do saber, evidenciando uma postura aberta, crítica e construtiva face ao conhecimento e às diversas atividades desenvolvidas. Este grupo revelava particular apreço por atividades de caráter experimental, bem como por propostas que integrassem as TIC, revelando entusiasmo e envolvimento acrescido sempre que lhes era proporcionada uma aprendizagem ativa, prática e tecnologicamente mediada.

Neste seguimento, o entusiasmo demonstrado pelas crianças era notório, traduzindo-se numa forte vontade de intervir e colaborar nas diferentes atividades. Em determinados momentos, esta elevada motivação gerava alguma frustração entre os alunos, sobretudo quando, por limitações de tempo ou organização, não era possível garantir a participação de todos. Perante tais situações, tornou-se imprescindível recorrer a estratégias diferenciadas que assegurassem a inclusão, a equidade e a motivação contínua do grupo.

A gestão do comportamento revelou-se, nesse sentido, um dos maiores desafios enfrentados durante a prática, exigindo constante atenção à dinâmica relacional e à criação de oportunidades de participação equilibrada.

Por outro lado, importa realçar que o grupo se destacava pelo forte sentido de empatia, responsabilidade e curiosidade pelo conhecimento. Estas qualidades facilitaram a construção de um ambiente de entreaajuda, onde os alunos revelaram uma notável capacidade de se apoiarem mutuamente. Essa cooperação promovia um clima propício à aprendizagem, alicerçado no respeito mútuo e no envolvimento ativo, tornando o processo de descoberta um verdadeiro motor para o sucesso coletivo.

### **6.5.1.1 | O Contexto Familiar**

Ao nível familiar, a turma apresentava uma realidade bastante heterogénea. Verificou-se que sete famílias tinham pelo menos um elemento com formação superior, uma família possuía um nível de instrução mais baixo e as restantes cumpriram a escolaridade obrigatória (12.º ano). A maioria dos encarregados de educação exercia funções na área dos serviços.

Do ponto de vista socioeconómico, existiam 4 famílias em que, pelo menos, um dos elementos se encontrava em situação de desemprego. Relativamente aos escalões de abono de família, 16 famílias encontravam-se distribuídas entre o 1.º e 2.º e 3.º escalões, sendo que apenas 2 famílias não possuíam escalão atribuído.

Quanto à estrutura familiar, a maioria das crianças vivia com ambos os progenitores, com exceção de quatro situações: três alunos integravam famílias monoparentais e um aluno encontrava-se acolhido por uma família de acolhimento. Esta realidade familiar, globalmente estável, constituía um fator potenciador da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal da turma.

### **6.5.2 | Organização do Tempo Pedagógico do 4.º ano**

A carga horária da turma do 4.º ano foi organizada de forma que a Componente Curricular fosse realizada no período da tarde, das 13h30 às 18h30, com um intervalo de 30 minutos, conforme o horário apresentado no Quadro 6.

## Quadro 8

### *Horário Letivo da Turma do 4.º ano*

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português/ E.A (13h30- 15h)	Estudo do Meio/TIC (13h30-14h30)	Português/ E.A (13h30- 15h)	Matemática (13h30-14h30)	Matemática (13h30- 15h30)
Inglês (15h- 16h)	Matemática (14h30- 16h)	Estudo do Meio (15h- 16h)	Português/ E.A (14h30- 16h)	Português (15h30- 16h)
<b>LANCHE DA TARDE (16H-16H30)</b>				
Matemática (16h30- 17h30)	Áreas Artísticas (16h30- 17h30)	Educação Física (16h30- 17h30)	Inglês (16h30- 17h30)	Português (16h30- 17h30)
Estudo do Meio (17h30- 18h30)	Português (17h30- 18h30)	Matemática (17h30- 18h30)	Estudo do Meio (17h30- 18h30)	Artes Visuais (17h30- 18h30)

Importa mencionar que este horário foi concebido de forma flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades pedagógicas e dinâmicas da turma, sem comprometer a carga horária semanal de cada área de estudo.

## 6.6 | Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III

Assim como na PPII, os momentos apresentados a seguir resultam do trabalho cooperativo entre mim e a professora cooperante, sendo planificados em conjunto para garantir uma abordagem pedagógica integrada, eficaz e alinhada com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Dessa forma, as atividades selecionadas foram realizadas no dia 25 de outubro e 29 de novembro, tendo sido cuidadosamente estruturadas com o propósito de assegurar a participação ativa dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem.

### 6.6.1 | Sistema Excretor

Desde cedo, enfatiza-se a importância da exploração da identidade e do conhecimento sobre o próprio corpo. Em fases posteriores, torna-se fundamental aprofundar esses conhecimentos, apresentando às crianças o funcionamento do organismo e a sua relação direta com a saúde. Nesse contexto, foi desenvolvida uma atividade sobre o sistema excretor, com a intenção de proporcionar aos alunos uma compreensão clara e interativa acerca do seu funcionamento.

Inicialmente, os alunos ouviram a música *A Canção do Chichi*, de Maria de Vasconcelos (Figura 67).

#### Figura 67

*Letra da canção*

A canção do chichi, de Maria Vasconcelos

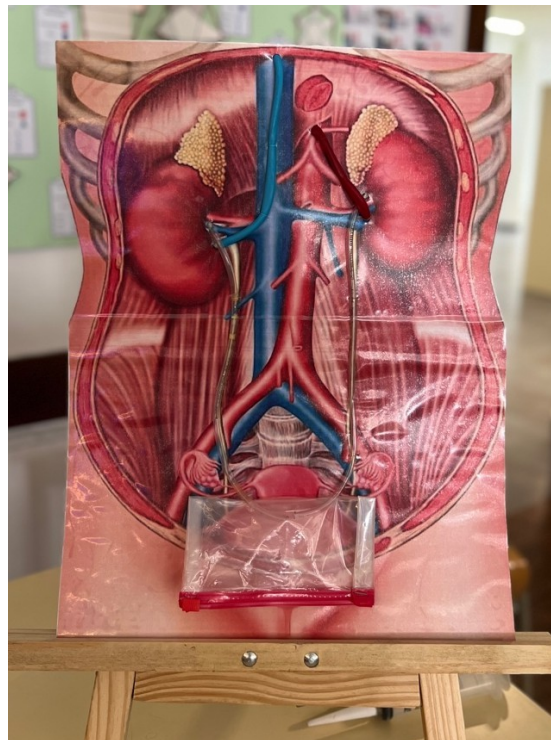
Era uma vez os rins,	Para um saco redondo
Em forma de feijão	Chamado bexiga
Que são dois passadores,	Que quando enche muito
Para o sangue vermelhão	Dá sinal na barriga
O sangue a circular	Que quando enche muito
Vai sempre pelo rim	Dá sinal na barriga
Guardar tudo o que é bom	O sinal vai ao cérebro
E deixar o que é ruim	Dizer que está na hora
Guardar tudo o que é bom	De ir à casa de banho
E deixar o que é ruim	Deitar o chichi fora
Então o rim prepara	É o líquido amarelo
Com o outro rim vizinho	Chamado urina
Um líquido amarelo	Toda a gente faz chichi
Que vai por dois tubinhos	O menino e a menina
	...

Esta proposta teve como principal intenção despertar o interesse da turma por meio da utilização de um recurso audiovisual, tornando a aprendizagem mais dinâmica.

*Posso destacar que este momento foi recheado de gargalhadas, uma vez que os alunos adoraram a música. Além disso, percebi que rapidamente conseguiram decorar o refrão sendo um ponto de partida para a exploração da maquete (Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023).*

A partir disto, foram levantadas questões como: “De que forma o nosso corpo elimina substâncias indesejadas?”, “Será que existe apenas um único processo de eliminação das substâncias?”. Como a canção mencionava que “o sangue a circular vai sempre pelo rim guardar tudo o que é bom e deixar o que é ruim”, *grande parte dos alunos responderam que o nosso corpo elimina as substâncias indesejadas através do chichi* (Diário de Bordo, 25 de outubro de 2023). Diante dessa resposta, esclareci que a excreção também ocorre por meio da pele, ao libertar suor e através dos pulmões, ao eliminar dióxido de carbono.

Para aprofundar esta questão, recorri ao uso de uma maquete e à realização de uma atividade experimental, acreditando que estes recursos “possam cumprir a sua função de facilitadores e de apoio à aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 96). Primeiramente, apresentei a maquete, permitindo que os alunos identificassem os órgãos principais, bem como a função dos rins e das vias urinárias. Durante essa etapa, exploramos a estrutura anatômica, nomeamos os órgãos e analisamos o percurso da urina, representado na maquete (Figura 68). Posteriormente, todos os alunos tiveram a oportunidade de interagir com a maquete, o que favoreceu uma compreensão mais concreta do funcionamento do sistema excretor.

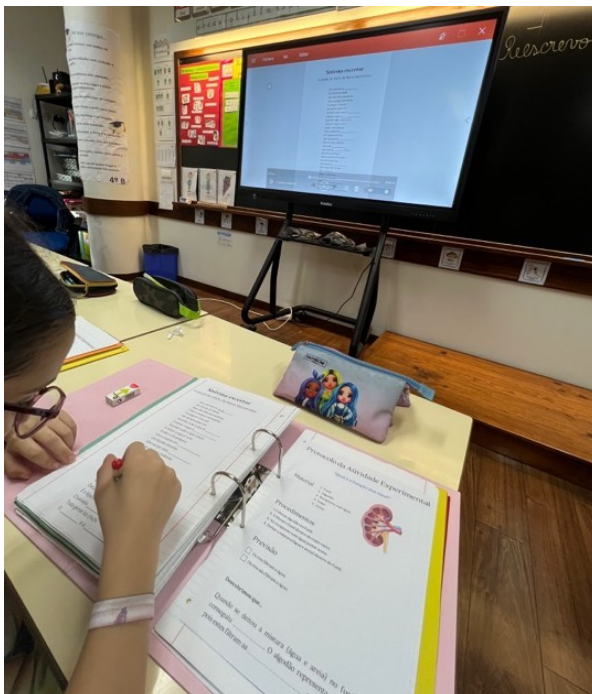
**Figura 68***Maquete do Sistema Excretor*

Ainda assim, aproveitei esse momento para complementar as informações abordadas, destacando o funcionamento do músculo esfíncter. Expliquei, que, ao longo da vida, desenvolvemos o controlo sobre esse músculo. No entanto, há dois períodos distintos em que esse controlo é inexistente: durante a primeira infância, quando ainda somos bebés, e na velhice.

Com o intuito de sintetizar o conteúdo, foi disponibilizado aos alunos a letra da canção com lacunas a serem preenchidas (Figura 69). Este exercício revelou-se crucial para avaliar a compreensão do grupo sobre o funcionamento do sistema excretor. A correção foi realizada em grande grupo, promovendo a participação ativa de toda a turma e reforçando os conceitos previamente discutidos.

**Figura 69**

*Aluna a preencher a letra da canção*



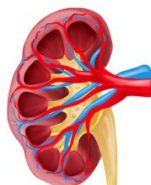
Em seguida, com o intuito de compreenderem a função dos rins, apresentei ao grupo uma atividade experimental baseada num protocolo previamente elaborado. Neste, analisamos os materiais e os procedimentos necessários para a realização da experiência, assegurando uma compreensão clara e estruturada de cada etapa, conforme ilustrado no protocolo (Figura 70).

**Figura 70***Protocolo da Atividade Experimental Qual é a função dos rins?***Protocolo da Atividade Experimental**

“Qual é a função dos rins?”

**Material**

- Funil
- Algodão
- Recipiente com água
- Copo
- Areia

**Procedimentos:**

1. Colocar algodão no funil;
2. Colocar o funil dentro do copo vazio;
3. No recipiente com água juntar areia;
4. Deitar a mistura (água e areia) dentro do funil.

**Previsão**

- Os rins filtram a água.
- Os rins são filtram a água.

**Descobrimos que...**

Quando se deitou a mistura (água e areia) no funil, o algodão conseguiu \_\_\_\_\_. O algodão representa a função dos rins, pois estes filtram as \_\_\_\_\_ que estão no sangue.

Cada etapa da experiência foi realizada por um aluno diferente, de modo a maximizar a participação ativa na atividade. Porém, reconhece-se que a disponibilização de mais materiais teria possibilitado a realização da experiência em pequenos grupos, promovendo uma exploração mais individualizada. Entretanto, considerando a limitação de tempo, optei por conduzi-la em grande grupo.

Para a realização da experiência, foi utilizado um recipiente, um funil contendo algodão e uma mistura da água com areia, preparada pela aluna para posterior inserção no funil (Figura 71).

**Figura 71**

*Criança a realizar a mistura*



Seguidamente, ao adicionarem a mistura de água e areia ao funil, os alunos puderam observar que o algodão impediu a passagem da areia, a qual foi associada às impurezas do organismo. Deste modo, reforçou-se a correspondência entre os elementos da experiência: a areia representava as impurezas, a água simbolizava o sangue filtrado e a mistura de ambos ilustrava o sangue com impurezas.

A experiência proporcionou uma compreensão mais concreta do papel dos rins no processo de filtração do sangue. Durante a atividade experimental, os alunos demonstraram grande envolvimento e curiosidade, acompanhando atentamente o processo e reagindo com surpresa aos resultados obtidos.

Após a conclusão da experiência, foi aplicada uma Técnica de Avaliação Formativa (TAF) designada *Ficha 3-2-1*, na qual os alunos deveriam responder a três

questões: “Coisas que descobri”, “Coisas interessantes”, “Questões que ainda tenho dúvidas”.

A análise das respostas revelou que alguns alunos utilizaram termos imprecisos, como “Descobri que os rins filtram a água” (Figura 72), em vez de “filtram o sangue”.

## Figura 72

*TAF Ficha 3-2-1 preenchida por um aluno*

Ficha 3-2-1

Nome: Simeão Salvador Andrade Sequeira  
 Data: 25/10/2022

3. Coisas que descobri:  
Descobri que os rins filtram a água e o outro nome de diche é urina.

2. Coisas interessantes:  
gostei de fazer a experiência e ver a água a descer e a arca não cair.

1. Questões em que ainda tenho dúvidas:

Essa observação levou-me a refletir sobre as possíveis melhorias para tornar a explicação ainda mais clara. Uma alternativa seria o uso de corante vermelho na água desde o início da experiência, criando uma associação visual mais direta com o sangue e reforçando a compreensão do conceito. Além disso, poderia ter incentivado os alunos a verbalizarem com maior frequência os conceitos assimilados ao longo da atividade, promovendo uma memorização mais precisa dos termos científicos.

Por fim, a realização desta atividade permitiu aos alunos uma aprendizagem significativa, combinando diferentes estratégias pedagógicas, como música, materiais didáticos e experimentação, para tornar o conteúdo mais acessível e envolvente. O

entusiasmo demonstrado durante as diferentes etapas, desde a escuta da canção até a realização da experiência, evidenciou a eficácia de metodologias diversificadas no ensino do Estudo do Meio. Além disso, a experiência reforçou a importância dos recursos visuais e manipulativos na consolidação dos conceitos, destacando o papel fundamental de atividades que incentivem a curiosidade, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma dinâmica, promovendo uma educação mais significativa e interativa.

### **6.2.2 | Direitos das Crianças**

A escola e a educação não podem permanecer alheias aos valores e direitos das crianças, uma vez que estas desempenham um papel fundamental como atores sociais, contribuindo para a construção do presente e do futuro. No entanto, ainda se verifica uma desvalorização e falta de aceitação dos direitos das crianças. Como destaca Tomás (2011), “a cultura de ‘não ouvir’ as crianças não é limitada pela geografia, ela ocorre em todo o mundo” (p. 17). Essa perspectiva reflete uma visão tradicional na qual as crianças são vistas como passivas e dependentes, em vez de serem reconhecidas como sujeitos participativos na esfera social.

Diante deste contexto, a educação assume a responsabilidade de garantir que os direitos das crianças sejam não apenas compreendidos, mas também vivenciados. Com esse propósito, desenvolvi uma atividade na sala para informar, promover o diálogo e estimular a consciencialização sobre os direitos da criança, tornando-os mais conscientes e comprometidos.

Para a concretização desta atividade, e em colaboração com a Professora de Biblioteca, foi preparada uma atividade centrada na análise do poema *Os Direitos da Criança*, de Matilde Rosa Araújo (Figura 73).

## Figura 73

### Poema *Os Direitos da Criança*

#### Os Direitos da Criança

Poema de  
Matilde Rosa Araújo

A criança  
Toda a criança.  
Seja de que raça for,  
Seja negra, branca, vermelha,  
amarela,  
Seja rapariga ou rapaz.  
Fale que língua falar,  
Acredite no que acreditar,  
Pense o que pensar,  
Tenha nascido seja onde for,  
Ela tem direito...

... A ser para o homem a  
Razão primeira da sua luta.  
O homem vai proteger a criança  
Com leis, ternura, cuidados  
Que a tornem livre, feliz,  
Pois só é livre, feliz  
Quem pode deixar crescer  
Um corpo são,  
Quem pode deixar descobrir  
Livramento  
O coração  
E o pensamento.  
Este nascer e crescer e viver  
assim  
Chama-se dignidade.  
E em dignidade vamos  
Querer que a criança  
Nasça,  
Cresça,  
Viva....

...E a criança nasce  
E deve ter um nome  
Que seja o sinal dessa dignidade.  
Ao Sol chamamos Sol  
E à Vida chamamos Vida.  
Uma criança terá o seu nome  
também.  
E ela nasce numa terra  
determinada  
Que a deve proteger.  
Chamemos-lhe Pátria a essa  
terra,  
Mas chamemos-lhe ant es Mundo...

... E nesse Mundo ela vai crescer.  
Já a sua mãe teve o direito  
A toda a assistência que assegura  
um nascer perfeito.  
E, depois, a criança nascido,  
Depois da hora radial do parto,  
A criança deverá receber  
Amor,  
Alimentação,  
Casa,  
Cuidados médicos,  
O amor sereno de mãe e pai.  
Ela vai poder  
Rir,  
Brincar,  
Crescer,  
Aprender a ser feliz...

...Mas há crianças que nascem  
diferentes  
E tudo devemos fazer para que  
isto não aconteça.  
Vamos dar a essas crianças um  
amor maior maior ainda.

E a criança nasceu  
E vai desabrochar como  
Uma flor,  
Uma árvore,  
Um pássaro,  
E  
Uma flor,  
Uma árvore,  
Um pássaro  
Precisam de amor – a seiva da  
terra, a luz do Sol.  
De quanto amor a criança não  
precisará?  
De quanta segurança?  
Os pais e todo o Mundo que  
rodeia a criança  
Vão participar na aventura  
De uma vida que nasceu.  
Maravilhosa aventura!  
Mas se a criança não tem família?  
Ela tê-la-á, sempre: numa  
sociedade justa  
Todos serão sua família.  
Nunca mais haverá uma criança  
só,  
Infância nunca será solidão.

E a criança vai aprender  
a crescer.  
Todos temos de a ajudar!  
Todos!  
Os pais, a escola, todos nós!  
E vamos ajudá-la a descobrir-se a  
si própria  
E os outros.  
Descobrir o seu mundo,  
A sua força,  
O seu amor.  
Ela vai aprender a viver  
Com ela própria  
E com os outros:  
Vai aprender a fraternidade,  
A fazer fraternidade.  
Isto chama-se educar:  
Saber isto é aprender a ensinar.

Em situação de perigo  
A criança, mais do que nunca,  
Está sempre em primeiro lugar...  
Será o Sol que não se apaga  
Com o nosso medo,  
Com a nossa indiferença:  
A criança apaga, por si só,  
Medo e indiferença das nossas fronteiras

A criança é um mundo  
Precioso  
Raro.  
Que ninguém a roube,  
A negoceie,  
A explore  
Sob qualquer pretexto.  
Que ninguém se aproveite  
Do trabalho da criança  
Para seu próprio proveito.  
São livres e frágeis as suas mãos,  
Hoje:  
Se as não magoarmos  
Elas poderão continuar  
Livres  
E ser a força do Mundo  
Mesmo que frágeis continuem...

A criança deve ser respeitada  
Em suma,  
Na dignidade do seu nascer,  
Do seu crescer.  
Do seu viver.  
Quem amar verdadeiramente a  
criança  
Não poderá deixar de ser  
fraterno:  
Uma criança não conhece  
fronteiras,  
Nem raças,  
Nem classes sociais:  
Ela é o sinal mais vivo do amor,  
Embora, por vezes, nos possa  
parecer cruel.  
Frágil e forte, ao mesmo tempo,  
Ela é sempre a mão da própria  
vida  
Que se nos estende,  
Nos segura  
E nos diz:  
Sê digno de viver!  
Olha em frente!

Ao introduzir a temática dos Direitos das Crianças de maneira cativante, antes da análise do poema, foi apresentado a canção dos Direitos da Criança, de Tiago Serôdio, que aborda essa questão de forma educativa. Esta canção serviu como um ponto de partida para falarmos sobre os direitos, criando um ambiente propício à reflexão e à discussão sobre a importância de proteger e garantir esses direitos.

## Figura 74

### *Letra da Canção dos Direitos da Criança*

Canção dos Direitos da Criança, de Tiago Serôdio

Não importa a cor nem a religião  
Todas as crianças merecem educação

Não importa a roupa nem o peso na balança  
Todas as crianças merecem segurança

Não interessa se choveu e não usarem sobretudo  
Todas as crianças merecem cuidados de saúde

Não importa as moedas que têm no mealheiro  
Todas as crianças merecem muito respeito

Pequenas ou grandes são todas importantes  
Com vidas preciosas muito mais que diamantes

Então quero que cantes com alma e coração  
Os direitos da criança que estão nesta canção

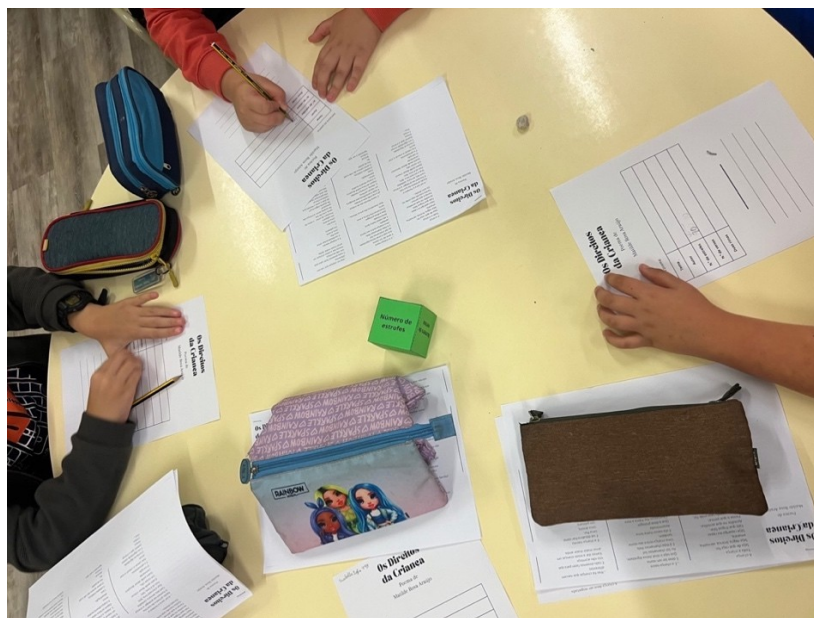
Após a discussão inicial sobre as ideias da canção, li o poema para a turma, uma vez que este era extenso. A seguir, pedi a cada aluno que lesse uma estrofe, com o intuito de praticarem a leitura em voz alta e promover a participação de todos.

Na fase seguinte, os alunos analisaram a estrutura do poema, focando-se em elementos essenciais como o tema, o autor, o número de estrofes e de versos. Adicionalmente, foi pedido que escrevessem duas rimas. Para tornar esta tarefa mais lúdica, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu um dado. Cada face do dado correspondia a uma das informações mencionadas anteriormente. Assim, ao

lançar o dado, o aluno tinha de analisar o poema e responder à questão correspondente. Os colegas de grupo discutiam a resposta, avaliando se estavam de acordo ou não, e anotavam as suas conclusões na folha de registo (Figura 75). A decisão final era tomada por consenso, o que incentivava o diálogo, a colaboração e o pensamento crítico entre os alunos.

### Figura 75

*Grupo a realizar a proposta relativa a estrutura do poema*



Quando todos terminaram a análise, cada um apresentou as suas respostas e discutimos as diferentes informações. Para finalizar a atividade, propus dois desafios à turma. O primeiro consistia em associar um direito a cada estrofe do poema, com base nas informações contidas. O segundo desafio incentivava os alunos a imaginarem a criação de um novo direito para as crianças, propondo uma ideia inovadora. Além disso, teriam que escrever uma quadra que expressasse esse direito.

O primeiro desafio iniciou com uma leitura coletiva das quadras, seguida de uma revisão dos direitos das crianças. Em grande grupo, os alunos discutiram e sugeriram o

direito que se relacionava mais com cada quadra, justificando as suas escolhas. Esta proposta tornou-se num momento significativo, pois os alunos demonstraram grande interesse e participaram ativamente, trocando e debatendo as diferentes ideias.

*Quanto ao último desafio, alguns alunos manifestaram a sua opinião. Por exemplo, o “V” afirmou “As crianças devem ter direito à paz e por isso, em caso de guerra deveriam ser retiradas daquele país”; o “S” também referiu que “Todos devíamos ter o direito de escolher se queremos lutar na guerra ou não” e o “L” afirmou “As crianças refugiadas deviam ser bem recebidas” (Diário de Bordo, 29 de novembro de 2023). Embora, devido à falta de tempo, não tenha sido possível criar a quadra, acredito que toda a exploração realizada anterior tenha sido extremamente enriquecedora.*

Esta atividade também me fez refletir sobre a importância do trabalho cooperativo entre professores, que, no caso referido, desempenhou um papel fundamental para o sucesso da atividade desenvolvida, uma vez que os conselhos e dicas que recebi pela docente foram significativos para o sucesso da atividade.

### **6.6.3 | Jardineiro por um Dia**

A atividade *Jardineiro por um dia* surgiu como uma extensão da atividade anterior, visando dar continuidade ao processo de aprendizagem. Realizada logo após a atividade *Direitos das Crianças*, esta proposta deu seguimento ao tema explorado e promoveu também a exploração do conceito de área.

Relembrei aos alunos dois direitos essenciais: o direito de brincar e o direito ao lazer. Dei início a uma conversa, questionando-os sobre as atividades que realizavam em família nos momentos livres de lazer. Os alunos, entusiasmados, partilharam o que mais gostavam de fazer nesses momentos. Após esta troca de ideias, sugeri que imaginassem

um momento em família dedicado à plantação de várias plantas, com a intenção de explorarmos um jogo relacionado com a área.

O jogo “Jardineiro por um dia” foi concebido por mim para explorar conteúdos matemáticos, de forma divertida e envolvente. Como afirma Kishimoto (2017) o jogo constitui uma via privilegiada para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, enquanto promove uma abordagem lúdica, inteligente e reflexiva. Sendo naturalmente desafiador, estimula o pensamento dos alunos.


Neste jogo, os alunos desenvolviam uma maior compreensão sobre a organização e a ocupação de um espaço, o que estimula o raciocínio lógico, a coordenação motora e a concentração. Adicionalmente, promovia a socialização, permitindo que os alunos trabalhem em equipa e compartilhem ideias. Embora simples, o jogo era dinâmico, rápido e divertido. Ele podia ser jogado com 2 a 4 jogadores, sendo feito na sala a pares.

Durante o jogo, os alunos tinham de colocar as várias plantas nos espaços demarcados no terreno, podendo alterar a sua posição ao longo da atividade. O vencedor seria aquele que preenchesse primeiro o terreno ou aquele que ocupasse o maior número de área. Estas instruções foram apresentadas por meio de uma apresentação em *PowerPoint* aos alunos (Figura 76), para que os alunos compreendessem as regras e o objetivo do jogo.

Figura 76

Instruções do jogo apresentados à turma

### Jogo “Jardineiro por um dia”



Tabuleiro de um terreno

Cartas

Peças do jogo


### Regras do jogo

1. Sortear quem começa o jogo (par ou ímpar ou pedra, papel e tesoura);
2. Tirar uma carta do baralho e ver qual a planta sorteada  
Nota: a carta sorteada sai do jogo.
3. Encontrar a peça correspondente à imagem da carta;
4. Preencher o terreno com a peça;  
Nota: as peças podem ser movidas durante o jogo

**Nota:**  
Quando um jogador tira uma carta, mas não tem espaço para colocar a peça correspondente no seu terreno deve voltar a colocar a carta no baralho e jogar o adversário;

### Objetivo do jogo

Quem preencher o tabuleiro mais rapidamente é consagrado vencedor.



**Nota:**  
No caso de nenhum jogador conseguir preencher o tabuleiro, ganha aquele que tem menos área para preencher;

Enquanto explicava as regras do jogo, através do PowerPoint, percebi que as instruções não estavam a ser completamente claras para a turma. Para facilitar a compreensão, decidi usar o próprio material do jogo e simular uma jogada, na prática. Essa abordagem mais concreta ajudou a turma a visualizar melhor o funcionamento do jogo e, como resultado, os alunos passaram a entender claramente as regras.

Antes de começarem a jogar, entreguei uma folha de registo para cada aluno, onde deveriam anotar informações essenciais, como a área total do terreno, o número de plantações diferentes e a área correspondente a cada uma. Estas últimas informações foram registadas após terem terminado o jogo.

Em seguida, em conjunto, revemos e discutimos como se calculava a área. Após a revisão, os alunos envolveram-se na dinâmica do jogo (Figura 77), explorando as regras e aplicando o conhecimento matemático.

**Figura 77**

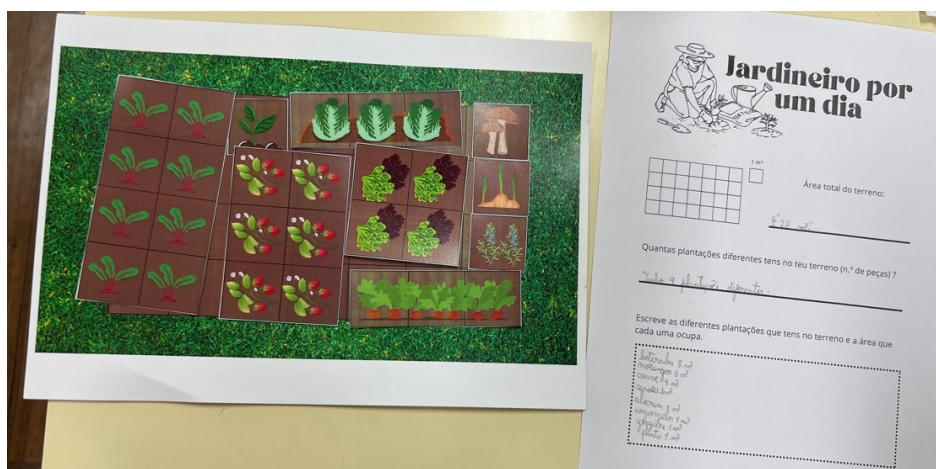
*Alunos a jogar o jogo Jardineiro por um dia*



Por fim, realizaram os registos, o que foi fundamental para consolidar o que aprenderam e refletir sobre o conhecimento adquirido durante a atividade (Figura 78).

**Figura 78**

*Registo após o jogo*



Concordamos, portanto, com a afirmação de que “a ludicidade pode em um primeiro momento tornar o processo de aprender mais suave e agradável. Mas só fará sentido se vier acompanhado de proposta de reflexão, de “pensar sobre” e “falar sobre” (Kindel & Oliveira, (2017), citado por Cosme et al., 2021, p. 99).

Após a primeira rodada, os alunos demonstraram grande entusiasmo e pediram para jogar novamente. Esse pedido, que prontamente atendi, evidenciou o quanto o jogo foi envolvente e divertido para eles, potencializando a eficácia da abordagem lúdica e educativa.

No final da atividade, os alunos preencheram a TAF *Avaliação pelos pares*, uma ferramenta que incentivou a autoavaliação e o *feedback* entre colegas durante o jogo. Essa prática tem se mostrado essencial, pois os alunos demonstram estar cada vez mais responsáveis e comprometidos, desenvolvendo capacidades de cooperação e reflexão enquanto trabalham em grupo.

Em suma, a implementação de jogos como ferramenta pedagógica demonstrou ser altamente eficaz e positiva. Esta oferece uma alternativa interessante às metodologias convencionais, com foco no fator motivacional da aprendizagem. Ao integrar a ludicidade, conseguimos despertar um maior interesse e prazer pela aprendizagem, criando um ambiente dinâmico e envolvente que favorece a participação ativa e o desenvolvimento de competências de forma significativa.

## **6.7 | Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III**

Em conformidade com a prática anterior, reflito novamente sobre a minha intervenção em contexto de 1.º CEB, desta vez, com uma turma de 4.º ano. Trata-se, portanto, de “pensar sobre” (Perrenoud, 2000) as decisões tomadas, o processo

desenvolvido e os resultados obtidos, promovendo uma prática mais consciente e reflexiva, cujo objetivo se centra em aperfeiçoá-la (Graça et al., 2011).

A PPIII foi desenvolvida com base num ciclo interativo, composto por momentos de ação, observação, planificação e reflexão. Durante a semana de observação-participante, foi possível identificar algumas características do grupo. Neste sentido, destacaram-se, principalmente, aspetos comportamentais que variavam de acordo com os diferentes contextos, e sociais, nomeadamente, em termos de relação estabelecida entre alunos e professor.

Desde cedo, notei que este grupo era muito participativo e que demonstrava entusiasmo nos momentos de intervenção. No entanto, quando o tempo de participação era limitado, aumentavam as demonstrações de comportamentos imaturos e o défice de atenção. Diante desta realidade, ambicionei promover estratégias dinâmicas, capazes de incentivar a participação ativa de todos os alunos. Consciente que esta não seria uma tarefa fácil, ao planificar, redobrei a minha atenção e cuidado, procurando compreender de que maneira poderia envolver todos os alunos na dinâmica, mesmo que a participação fosse limitada.

Assim, utilizei atividades lúdicas, recursos didáticos diversificados e atividades experimentais. Além disso, criei oportunidades de trabalho cooperativo e momentos de avaliação formativa. Considero que estas estratégias foram ao encontro do perfil de aprendizagem da turma, uma vez que esta evidenciava uma clara preferência por atividades dinâmicas e interativas.

Ao considerar que o conhecimento é construído a partir da descoberta e da exploração, orientei-me pelas palavras de Gowin, citado por Moreira e Valadares (2009), quando defende que os alunos necessitam de um equilíbrio entre a componente conceptual e a metodológica-experimental, no qual pensar, agir e interagir se tornam elementos fundamentais.

Essa perspectiva está em concordância com a teoria construtivista de Piaget e Vygotsky, ao afirmarem que a aprendizagem ocorre por meio da interação com os objetos (“compreender é inventar”) e com o meio social (“origem social da compreensão”) (Fino, 2004, p. 4).

Ao longo das semanas, verifiquei que o trabalho cooperativo se tornara uma excelente ferramenta de interação e aprendizagem. Contudo, não foi isento de desafios, tanto para mim quanto para alguns alunos (com dificuldades no âmbito da comunicação, partilha de tarefas e gestão de conflitos). Em determinados momentos, foi necessário interromper a dinâmica para dialogar e orientar os alunos, bem como reformular estratégias, com o intuito de melhorar interações de trabalho em grupo e tornar mais eficaz as atividades propostas. Para tal, estabeleci regras claras, incentivei a escuta ativa e distribuí as tarefas de forma equilibrada, garantindo o envolvimento de que cada aluno no processo. Além disso, recorri a atividades mediadas e momentos de autorreflexão para reforçar o sentido de responsabilidade e exaltar a importância do trabalho em equipa.

Observei uma evolução positiva no ambiente de ensino-aprendizagem, não apenas pela redução de comportamentos imaturos, mas também pelo maior envolvimento dos alunos nos trabalhos de cariz cooperativo. Considero que, com a minha intervenção, alcancei os resultados a que me propus. Verifiquei um claro desenvolvimento na maturidade emocional, na capacidade de gerir sentimentos, no fortalecimento do senso de responsabilidade e no espírito de colaboração. Esta evolução foi fruto de um processo gradual, que exigiu trabalho árduo, dedicação, continuidade e o apoio da docente cooperante.

Sem dúvida, sinto que esta experiência foi fundamental para o meu crescimento profissional, pois, suscitou em mim uma maior sensibilidade para compreender as dinâmicas do grupo e as particularidades de cada aluno. Aprendi que a gestão vai além da disciplina. Engloba, também, a criação de um ambiente pautado pelo respeito, cooperação e motivação, de modo a garantir que todos se sentem parte ativa do processo

de aprendizagem. Compreendi, ainda, a importância de ser flexível na adaptação de metodologias, ajustando as estratégias conforme as necessidades do grupo. Além disso, refleti a relevância de promover atividades diversificadas e participativas, que incentivem a autonomia e o envolvimento dos alunos. De igual modo, aprimorei a minha capacidade de refletir e ajustar a minha prática, para alcançar melhores resultados, em função do sucesso dos alunos.

## Considerações Finais

---

Chegando ao fim de mais uma etapa, vejo-me diante da realização de algo que, tantas vezes, parecia distante. Sinto agora que estou cada vez mais próxima de transformar um sonho em realidade. Esta conquista, que antes parecia apenas um desejo, está prestes a ser alcançada.

“Sabemos que a práxis (teoria + prática) é o resultado positivo para qualquer profissão, principalmente, o magistério que, pela própria atividade, se transforma” (Ricciardi et al., 2015, p. 11). Ao longo destes árduos cinco anos de formação, tornou-se cada vez mais claro que a relação entre a teoria e a prática é indispensável em qualquer profissão, especialmente no âmbito da docência. Considero que a compreensão teórica permitiu a criação de uma base segura de conhecimentos, conceitos e metodologias, que guiaram (e continuarão certamente a guiar) a minha ação pedagógica. Por sua vez, a prática permitiu testar ideias, ajustando-as e aplicando-as no contexto real. Assim, relacionar a teoria e a prática proporcionou-me uma aprendizagem mais rica e significativa.

Adicionalmente, nos diferentes contextos de PP, cheguei a uma importante reflexão. Percebi que o docente, além das múltiplas funções que desempenha, tem a responsabilidade de estar em constante atualização e enfrentar um dos maiores desafios da profissão: ser inovador. Deve ser capaz de cativar, surpreender e motivar os alunos, ao mesmo tempo que se diferencia pela criatividade e adaptabilidade. Ser um profissional que não apenas transmite conhecimentos, mas também inspira, motiva e procura novas formas de ensinar e aprender, incorporando novas metodologias, tecnologias e abordagens que atendem às demandas de um mundo em constante transformação.

Com o desejo de ir além do tradicional, do padrão e da simples transmissão de conteúdos, sei que a minha prática foi marcada por momentos de insegurança, mas também por valiosas aprendizagens. Reconheço que ainda tenho muito para evoluir, mas tal não invalida o orgulho que sinto por conseguir findar este capítulo. Tenho, acima de tudo, um sentimento de concretização por ter sido fiel a mim mesma e ter mantido a calma, mesmo no meio de um turbilhão de emoções.

Por fim, acredito firmemente que na educação não existem receitas prontas a ser confeccionadas e que ser docente não é apenas ensinar. É necessário nutrir uma paixão genuína pelo processo de ensino-aprendizagem e pelo cuidado com aqueles que, embora pequenos em tamanho, possuem um imenso potencial para crescer e transformar o mundo.

## Referências Bibliográficas

---

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Texto Editores.
- Aires, A. (2015). *O mundo de palmo e meio: manual de educação de infância*. Fundação Fé e Cooperação.
- Aires, L. M. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas - Um Guia de Boas Práticas para Professores do 3.º CEB e Ensino Secundário*. Edições Sílabo.
- Araújo, S. B., Lino, D., Fochi, P., Folque, M. A., Bettencourt, M., & Santos, L. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Barroso, J. (2023). A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou seleção social? Em J. Barroso, N. Afonso, H. M. Levin, & C. M. Cardoso, *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 79-109). Edições ASA.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, A. Moreira, & (Org), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 13-35). Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.

- Bento, A. M. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e Dicas) sobre Investigação*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre Insvestigação*. Universidade da Madeira.
- Blanco, E., & Silva, B. (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253-286.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação- Desafios para a formação do professor*. Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Edições Afrontamento.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Cid, M. (2021). Avaliação para as aprendizagens: diálogos entre a teoria e a prática. *Revista Diversidades*, 20-23.

- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula - Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Edições ASA.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7-28.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, M. H., & Paixão, M. d. (2004). Investigar na e sobre a ação através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, (Org.) *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 77- 106). Porto Editora.
- Costa, S. M. (2009). *Actividades Experimentais - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viera, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Dácio, R. A. (2005). Do pretendido ao acontecido: o olhar de uma escola na vivência da Reorganização Curricular. Em M. Roldão, *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e aprendizagem* (pp. 25-45). Universidade Católica.
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor - Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Escolar Editora.
- Educacional, I. (1992). *Avaliar é Aprender. O Novo Sistema de Avaliação*. Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Figueiroa, A. (2010). *Experimental e Aprender*. Prefácio.

- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, 273-291.
- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e construtivismo/construcionismo*. Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2007). O futuro da escola do passado. Em J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A escola sob suspeita*. ASA.
- Fino, C. N. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). Em A. Mendonça, & A. V. Bento, *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). Em C. N. Fino, J. M. Sousa, & (Org.), *Pesquisar para mudar (a educação)*. Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. Em J. Morgado, G. Mendes, A. Moreira, J. Pacheco, & (Org.), *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 123-130).
- Fino, C. N. (2016). Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. Em F. Gouveia, & G. Pereira (Org.), *Didática e Matética* (pp. 251-257). CIE-UMa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*.

- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gouveia, F., & Cosme, A. (2021). Avaliação Formativa: uma avaliação ao serviço da aprendizagem. *Diversidades*, 24-27.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. ASA.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Kamii, C. (1988). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O Jogo e a Educação Infantil*. Cengage Learning.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Lahora, M. C. (2008). *Actividades Matemáticas na Pré-Escolar- Para crianças dos 0 aos 6 anos*. Papa-Letras.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Factor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lidel.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo de Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N., & Ndinga, P. (2014). A Avaliação Diagnóstica das Competências no Ensino Obrigatório. Em C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey, *A Avaliação das Competências em Meio Escolar e em Meio Profissional* (pp. 141-152). Edições Piaget.
- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1986-1934)*.
- Martins, G. O. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación N.º 53*, 185-202.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Almeida, A. C. (2012). *Educação Online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. De Facto Editores.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Actividade Física. Em M. Guedes, *Aprendizagem Motora: problemas e contextos* (pp. 193-220). Edições FMH.

- Neto, C. (2003). Introdução- Jogo e Desenvolvimento da Criança. Em C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Faculdade de Motricidade Humana.
- Neves, L., & Varela, M. (2023). *Gestão da educação em Portugal: novas perspetivas e desafios práticos*. Psicossoma.
- Nóvoa, A. (2007). Prefácio. Em F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal- Concepções e Práticas* (pp. 11-13). Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. M., & Santiago, R. A. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. Em L. Oliveira, A. M. Pereira, & R. A. Santiago, *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 13-38). Porto Editora.
- Oliveira, M. T. (1999). Trabalho Experimental e Formação de Professores. Em S. E. Saberes. Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em Participação. Em Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, G. (2016). Os espaços da matemática na formação de professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I. Em F. Gouveia & G. Pereira (Org.), *Didática e Matemática* (pp. 47-70). CIE-UMa.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1.º ciclo. Em A. J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 87-132). Porto Editora.
- Pérez, M. R., & López, E. D. (2012). *Aprendizagem e Curriculum - Didática Sociocognitiva Aplicada*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Zahar Editores.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pires, M. (1999). *O professor e o Currículo. Educação e Matemática*, 3-6.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Ricciardi, M., Staub, M., & Neto, C. (2015). *Magistério*. Chiado Editora.
- Rodrigues, A. (2004). *A Escola e a Cidadania- tradições e modernidade*. Plátano Editora.

- Roegiers, X. (2011). *Currículos e Aprendizagens no Ensino Básico e Secundário*. Groupe De Boeck.
- Roldão, M. (1995). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular- Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*.
- Ruivo, J., & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. RVJ Editores.
- Sá, J. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Vida das Ciências da Natureza*. Porto Editora.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. Em C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Faculdade de Motricidade Humana.

- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Instituto Piaget.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R., (Org.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Serpa, M. d. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Edições Colibri.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular como o 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor Pergunto*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, N. A. (2017). Brincar e Aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 13-18). Porto Editora.
- Solé, M. (1992). *O Jogo Infantil [organização das ludotecas]*. Instituto de apoio à Criança.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2001). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. Universidade do Minho.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica . Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto Editora.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.  
Obtido de [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)
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa- Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Editores.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande- A Prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vigotsky, L. S. (2008). *A Formação Social da Mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Horizontes Pedagógicos.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed Editora.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. (1994a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Zabalda M. (1994b). *Diário de Aula*. Porto Editora.

Zabalza, M. (1995). Avaliação no contexto da reforma. Em J. A. Pacheco & M. A. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário (13-38)*. Instituto de Educação e Psicologia.

## Referências Normativas

---

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (2020). Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29.

<https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (2006). Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República, n.º 118/2006, Série I-A de 2006-06-21.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/06/118a00/43884409.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (2018). Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2012). Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Despacho n.º 5220/1997 (2.ª Série), de 4 de agosto (1997). Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. Diário da República n.º 178/1997, Série II de 1997-08-04.

<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1997/08/2S178A0000S00.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (2016). Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de

incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania. Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-10-05.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/05/090000000/1467614676.pdf>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (2016). Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14/10/1986. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (2019). Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 34, Série I DE 2019-06-11.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/portaria/2019-176123851>