

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Marta Sofia Correia Fernandes**

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)

agosto | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Marta Sofia Correia Fernandes**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Adérta Cristina Pereira Fernandes



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

**Marta Sofia Correia Fernandes**

**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 Adérita Cristina Pereira Fernandes**

Funchal e UMa, agosto de 2025



## **Agradecimentos**

Ao concluir esta etapa tão significativa da minha vida, sinto o coração pleno de gratidão. Tem sido um percurso exigente, árduo, mas igualmente incrível, enriquecedor e transformador, pautado por descobertas, dúvidas, desafios e conquistas, que me fez crescer pessoal e profissionalmente.

Ao longo deste caminho, tive o privilégio de ser acompanhada por pessoas que deixaram a sua marca na minha história e é a elas que hoje dirijo estas palavras, recordando-as com carinho.

Começo, em primeiro lugar, por agradecer aos meus pais, Débora e João, os meus maiores pilares. Obrigada por acreditarem em mim incondicionalmente, por todos os sacrifícios que fizeram ao longo dos anos e por nunca me deixarem desistir. Por todo o amor, pelas mãos estendidas sempre que precisei e pela vossa presença em todos os momentos importantes. A vossa paciência, muitas vezes extremamente necessária, o vosso cuidado e força foram essenciais para me ajudar a crescer e auxiliaram a superação de cada obstáculo no caminho. Graças a vocês sou quem sou. Ensinaram-me a ser um ser humano melhor, uma mulher mais forte, determinada e resiliente. Independentemente de tudo continuarei, para sempre, a ser a vossa pequena menina.

Ao meu irmão, Bernardo, por estar sempre presente, mesmo nos momentos em que nos damos menos bem. Temos um verdadeiro companheirismo de irmãos. Sem ti, a vida seria mais aborrecida.

À minha Vickie, que foi, literalmente, a minha companhia de todas as horas. És luz, minha querida.

Aos meus avós maternos, Idalina e António, que me criaram com tanto amor nos meus primeiros anos e sempre me acompanharam de perto. Um doce e sentido agradecimento cheio de ternura. Muito do que sou hoje devo a ambos.

Ao meu avô paterno, Virgílio, que, mesmo não estando tão presente, recebe-me com orgulho nos olhos cada vez que me vê. À minha avó paterna, Gorete, que infelizmente partiu cedo demais, mas permanece viva na minha memória e no meu coração. Dedico-lhe também esta conquista.

À minha família alargada, pela presença, pelas palavras certas nos momentos certos e pela forma carinhosa como sempre torcem por mim.

Às minhas melhores amigas, ou melhor, às minhas irmãs. Francisca e Luana, muito obrigada por serem quem são, por me conhecerem tão bem e sem filtros, por estarem sempre lá. Há oito anos começámos a construir algo que hoje é uma grande amizade para a vida. Por momentos bons e menos bons temo-nos umas às outras. Nunca trocaria por nada a relação que temos, o nosso *Wahoo*, trio maravilha.

Ao meu namorado, André. Obrigada por seres casa. Tens sido, sem dúvida, uma das melhores surpresas que a vida me deu há três anos. Obrigada pelo teu apoio contínuo, pela tua paciência nos dias mais difíceis e pelo teu amor constante. Mesmo nos dias nublados, arranjas maneira de me arrancar um sorriso e, apesar de negar todas as vezes, sabes tão bem como eu que adoro quando o fazes. Agradeço-te do fundo do coração por me escutares, por me desafiares a ir mais longe e por me incentivares nos momentos em que eu própria duvidava. Foram dias incansáveis, mas valeram completamente a pena. Acreditas em mim e eu valorizo imenso a tua dedicação para comigo. Esta caminhada foi certamente mais leve contigo ao meu lado.

À tua família, meu amor, que hoje considero também minha. Obrigada por me acolherem com tanto carinho e por me fazerem sentir verdadeiramente em casa. A vossa generosidade, as gargalhadas, os conselhos e o constante incentivo têm sido um apoio valioso neste percurso.

Às minhas colegas de curso - algumas com que me conectei mais recentemente, outras já desde os primeiros dias - pela entajuda, apoio mútuo e partilhas de receios e conquistas sem medo de julgamento. Ao vosso lado percebi que esta caminhada não é solitária.

Aos docentes da Universidade da Madeira que estiveram presentes nestes cinco anos, agradeço por tudo o que ensinaram. Saibam que, mais do que meros conteúdos, me ensinaram diferentes formas de pensar, de ver o mundo e de viver esta profissão trabalhosa, exigente, mas muito bonita e que me deixa realizada.

Aos orientadores das Práticas Pedagógicas, as Professoras Doutoradas Guida Mendes, Ana Isabel de Gouveia e Carla Gonçalves, e o Professor Doutor Paulo Brazão, pelo cuidado na vossa orientação, pelas palavras e sugestões e pela forma como acompanharam nestes dois anos. Deixo um agradecimento sincero pela atenção e pelos conselhos que guardo com carinho.

À Professora Doutora Adérika Fernandes, orientadora deste relatório, expresso um agradecimento especial pela atenção, cuidado, dedicação, paciência e disponibilidade com que me acompanhou neste processo. A sua orientação fez toda a diferença.

Aos docentes cooperantes que me acolheram ao longo dos estágios, obrigada por abrirem espaço nas suas salas e por confiarem em mim. Deixo aqui um agradecimento imensamente sentido à Professora Cristina Palhão, que foi um modelo para mim. Obrigada por me guiar com empatia e confiança, por me lembrar do meu valor, e, como não podia faltar, por todas as partilhas doces nas pausas do lanche. A sua presença ficará marcada para sempre.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar este caminho. Obrigada por me ensinarem tanto quanto eu vos espero ter ensinado, com a vossa curiosidade, alegria e, acima de tudo, autenticidade. Cada sorriso, cada descoberta e cada partilha ajudaram-me a crescer enquanto educadora/professora e a reforçar de que é com vocês e por vocês que estou aqui hoje e quero continuar a construir o meu futuro.

A todos os que fizeram parte deste percurso, sabem o lugar que ocupam. Expresso o meu mais sincero e profundo agradecimento. Esta caminhada foi feita com o vosso auxílio. Sem a contribuição de cada um este momento não teria o mesmo significado.

Levo-vos a todos, pedaço a pedaço, no coração. Espero que a vida me permita retribuir, com a mesma generosidade, tudo o que fizeram por mim.

## Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), na Universidade da Madeira (UMa), para obtenção do grau de mestre. O objetivo primordial deste relatório reside em apresentar de forma crítica e reflexiva o trabalho desenvolvido nas três Práticas Pedagógicas (PP), ao longo dos três semestres de estágio. Neste sentido, pretende-se demonstrar como uma prática intencional e focada na/o criança/aluno promove o seu pleno desenvolvimento e a construção de aprendizagens significativas, sustentando a *práxis* com a teoria correspondente, de forma coerente, contextualizada e intencional.

Este relatório encontra-se estruturado em duas secções principais. A Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico engloba os conceitos legais associados ao exercício da profissão docente, bem como as estratégias utilizadas nas PP e a metodologia de Investigação-Ação (I-A). Importa referir que, apesar de só implementada na Prática Pedagógica I (PPI), também nas Práticas Pedagógicas II (PPII) e III (PPIII) a I-A orientou a minha ação, de forma a amenizar entraves existentes. A Parte II - Intervenções Pedagógicas expõe os contextos educativos distintos nos quais as PP se desenvolveram, tendo sido a PPI realizada em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) (sala de dois a quatro anos) e as PPII e PPIII no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (1.º e 4.º anos).

Todas as PP foram norteadas por diferentes estratégias, articuladas com os saberes curriculares, os documentos de referência e decisões pedagógicas fundamentadas. Estas ferramentas foram selecionadas com base na minha observação atenta, escuta ativa e reflexão através de registos (Diários de Bordo Reflexivos (DBR)). Procurou-se, assim, adaptar a ação e responder às necessidades específicas e distintas realidades de cada grupo/turma, tendo sido privilegiada uma abordagem lúdica e interdisciplinar.

Evidenciou-se a importância das relações afetivas, da ludicidade, da interdisciplinaridade e de um ambiente seguro e rico, de forma a potenciar o desenvolvimento holístico de todos. Estas práticas refletem a experiência adquirida durante a minha formação inicial, a qual se revelou um processo transformador, exigente e gratificante. Este relatório marca o ponto de partida do meu percurso profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Ludicidade; Intencionalidade Pedagógica.

## Abstract

This internship report is part of the Master's degree in Preschool Education and Primary Education (MEPEE1CEB) at the University of Madeira (UMa), and aims to obtain the corresponding academic qualification. The primary objective of this report is to critically and reflectively present the work developed in the three Pedagogical Practices (PP) carried out over the three semesters of internships. In this sense, the report seeks to demonstrate how intentional, child-centered practices promote children's full development and the construction of meaningful learning, supporting the practice with corresponding theory in a coherent, contextualized, and intentional framework.

This report is divided into two main sections. Part I - Theoretical and Methodological Framework - addresses the legal concepts and documents associated with teaching, the strategies used throughout the PPs, and the Action-Research (A-R) methodology. It is important to note that, although only implemented in Pedagogical Practice I (PPI), A-R also guided my work in Pedagogical Practices II (PPII) and III (PPIII), aiming to alleviate existing obstacles. Part II - Pedagogical Interventions - presents the distinct educational contexts in which the PPs were developed. PPI was implemented in Preschool Education (ECE) (two to four-year-old classrooms), while PPII and PPIII were implemented in the 1st Cycle of Basic Education (grades 1 and 4).

All PPs were guided by different strategies, articulated with curricular knowledge, reference documents, and well-founded pedagogical decisions. These tools were selected based on careful observation, active listening, and continuous reflection through journal entries (Logbooks). Thus, we sought to adapt the action and respond to the specific needs and distinct realities of each group/class, prioritizing a playful and interdisciplinary approach.

The importance of emotional relationships, playfulness, interdisciplinarity and a safe and enriching environment became evident, fostering the holistic development of all. These practices reflect the experience gained during my initial training, a transformative and demanding, yet rewarding, process. This report thus marks the beginning of my professional journey.

**Keywords:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research; Playfulness; Pedagogical Intentionality.

## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>VI</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM .....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>XX</b>
<b>Considerações Iniciais .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1   ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Currículo: Conceito, Gestão e Enquadramento Legal.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. A Educação Pré-Escolar: Fundamentos para uma Educação de Qualidade</b>	<b>10</b>
<b>1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo: Perspetivas para uma Prática Contextualizada .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4. O que envolve ser Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2   ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1. Aprendizagem Cooperativa .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Atividades Lúdicas como Facilitadoras da Aprendizagem .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3. Interdisciplinaridade .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4. Recursos e Materiais Didáticos .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 3   INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Metodologia de Investigação-Ação .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2. Investigação Qualitativa .....</b>	<b>42</b>

<b>3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3.1. Técnicas.....</b>	<b>43</b>
3.3.1.1. Observação Participante.....	43
3.3.1.2. Entrevista Etnográfica .....	44
<b>3.3.2. Instrumentos.....</b>	<b>44</b>
3.3.2.1. Diário Reflexivo.....	44
3.3.2.2. Registos fotográficos.....	45
<b>3.4. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....</b>	<b>46</b>
<b>PARTE II – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 4   PRÁTICA PEDAGÓGICA I - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....</b>	<b>51</b>
<b>4.1. Organização do Ambiente Educativo .....</b>	<b>51</b>
4.1.1. Caraterização do Meio Envolvente.....	53
4.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	55
4.1.3. Organização do Espaço Pedagógico .....	60
4.1.4. Organização do tempo pedagógico.....	66
4.1.5. Caraterização do Grupo .....	68
<b>4.2. Projeto de Investigação-Ação .....</b>	<b>70</b>
4.2.1. Enquadramento do Problema.....	71
4.2.2. Questão Orientadora .....	72
4.2.3. Estratégia de Intervenção .....	72
4.2.4. Avaliação do projeto de Investigação-Ação.....	73
<b>4.3. Momentos de Aprendizagem .....</b>	<b>74</b>
4.3.1. “A Poção Mágica” .....	74
4.3.2. “O Coelhoinho Que Não Sabia Esperar” .....	77
4.3.3. “Caixa de Objetos e Texturas” .....	79
<b>4.4. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa .....</b>	<b>81</b>
<b>4.5. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica I.....</b>	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO 5   PRÁTICA PEDAGÓGICA II - 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>86</b>

<b>5.1. Organização do Ambiente Educativo .....</b>	<b>86</b>
5.1.1. Caraterização do Meio Envolvente.....	87
5.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	89
5.1.3. Organização do Espaço Pedagógico .....	92
5.1.4. Organização do tempo pedagógico.....	98
5.1.5. Caraterização da Turma .....	100
<b>5.2. Momentos de Aprendizagem .....</b>	<b>102</b>
5.2.1. Jogo “Salto Matemático” .....	103
5.2.2. “Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres” .....	105
5.2.3. “João e o Pé de Feijão” .....	109
<b>5.3. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa .....</b>	<b>113</b>
<b>5.4. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II .....</b>	<b>118</b>
<b>CAPÍTULO 6   PRÁTICA PEDAGÓGICA III - 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>122</b>
<b>6.1. Organização do Ambiente Educativo .....</b>	<b>122</b>
6.1.1. Caraterização do Meio Envolvente.....	123
6.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	126
6.1.3. Organização do Espaço Pedagógico .....	130
6.1.4. Organização do tempo pedagógico.....	135
6.1.5. Caraterização da Turma .....	137
<b>6.2. Momentos de Aprendizagem .....</b>	<b>140</b>
6.2.1. Explorando o Sistema Digestivo.....	140
6.2.2. Rodeados de Sólidos.....	145
6.2.3. Flutua ou não flutua? Eis a questão .....	149
<b>6.3. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa .....</b>	<b>157</b>
<b>6.4. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III.....</b>	<b>161</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>166</b>
<b>Referências .....</b>	<b>168</b>

## Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Conceitos de currículo</i>	6
<i>Figura 2 - Currículo na educação</i>	7
<i>Figura 3 - Organização das OCEPE</i>	12
<i>Figura 4 - Competências Fundamentais do Cidadão do Século XXI</i>	16
<i>Figura 5 - Modelo Concetual do PASEO</i>	17
<i>Figura 6 - Esquema concetual de competências globais da OCDE</i>	22
<i>Figura 7 - Estrutura das competências globais no âmbito do PISA</i>	22
<i>Figura 8 - Estrutura da Planificação</i>	27
<i>Figura 9 - Princípios da Aprendizagem Cooperativa</i>	30
<i>Figura 10 - Papel do Professor na implementação da Aprendizagem Cooperativa</i>	31
<i>Figura 11 - Tipos de Materiais Didáticos</i>	39
<i>Figura 12 - Ciclos da Metodologia de Investigação-Ação</i>	42
<i>Figura 13 - Interações no Ambiente Educativo</i>	53
<i>Figura 14 - Brasão da Freguesia Imaculado Coração de Maria</i>	54
<i>Figura 15 - Espaços Exteriores da Instituição da PPI</i>	57
<i>Figura 16 - Planta da Sala de Atividades</i>	61
<i>Figura 17 - Área da Expressão Plástica</i>	62
<i>Figura 18 - Área dos Jogos e Construções</i>	63
<i>Figura 19 - Área do Tapete</i>	63
<i>Figura 20 - Área da Casinha</i>	64
<i>Figura 21 - Área da Biblioteca</i>	65
<i>Figura 22 - Canto de Exploração Sensorial</i>	65
<i>Figura 23 - Sexo das Crianças da PPI</i>	68

<b>Figura 24 - Mistura dos Ingredientes da Atividade Experimental</b>	75
<b>Figura 25 - Execução da Atividade Experimental</b>	76
<b>Figura 26 - Puzzle da História “O Coelho que Não Sabia Esperar”</b>	77
<b>Figura 27 - Procura conjunta das peças do Puzzle</b>	78
<b>Figura 28 - Montagem do Puzzle em Grande Grupo</b>	79
<b>Figura 29 - Exploração Livre dos Materiais Apresentados</b>	80
<b>Figura 30 - Concretização da Atividade “Caixa de Objetos e Texturas”</b>	81
<b>Figura 31 - Realização da Peça de São Martinho</b>	82
<b>Figura 32 - Brasão da Freguesia da Sé</b>	87
<b>Figura 33 - Limites da Freguesia da Sé</b>	88
<b>Figura 34 - Lado Esquerdo – Entrada da Sala</b>	93
<b>Figura 35 - Lado Direito – Entrada da Sala</b>	94
<b>Figura 36 - Recursos Expostos nas Paredes</b>	94
<b>Figura 37 - Recantos no Fundo da Sala</b>	95
<b>Figura 38 - Espaços de Organização de Materiais</b>	95
<b>Figura 39 - Planta da Sala da PPII</b>	96
<b>Figura 40 - Disposição Inicial da Sala da PPII</b>	97
<b>Figura 41 - Matriz Curricular-Base do 1.º CEB Adaptada à RAM</b>	99
<b>Figura 42 - Horário da Turma da PPII</b>	100
<b>Figura 43 - Sexo dos Alunos da PPII</b>	101
<b>Figura 44 - Exploração do Jogo “Salto Matemático” em Grande Grupo</b>	104
<b>Figura 45 - Cartões do Bingo com Temática Animal</b>	106
<b>Figura 46 - Exemplo de Diapositivos do PowerPoint Apresentado à Turma</b>	108
<b>Figura 47 - Imagens Ilustrativas d’O João e o Pé de Feijão</b>	110

<b>Figura 48 - Gráfico de Pontos relativo à História trabalhada</b>	111
<b>Figura 49 - Gráfico de Barras relativo à História trabalhada</b>	112
<b>Figura 50 - Desdobrável “ge/gi”</b>	113
<b>Figura 51 - Bilhete à Entrada da PPII</b>	115
<b>Figura 52 - Visita às Exposições no Interior do Museu</b>	116
<b>Figura 53 - Vídeo Explicativo Visualizado com Diferentes Espécies Marinhas</b>	117
<b>Figura 54 - Bilhete à Saída da PPII</b>	118
<b>Figura 55 - Brasão da Freguesia de São Martinho</b>	123
<b>Figura 56 - Limites da Freguesia de São Martinho</b>	124
<b>Figura 57 - Recursos Humanos do Estabelecimento Educativo da PPIII</b>	128
<b>Figura 58 - Lateral Esquerda da Sala do 4.º ano</b>	130
<b>Figura 59 - Planta da Sala da PPIII</b>	131
<b>Figura 60 - Materiais diversos no fundo da sala</b>	132
<b>Figura 61 - Disposição da sala em dois “U”</b>	133
<b>Figura 62 - Recantos da Docente com diversos materiais</b>	133
<b>Figura 63 - Lateral Direita da Sala do 4.º ano</b>	134
<b>Figura 64 - Sexo dos Alunos da PPIII</b>	138
<b>Figura 65 - Exemplo de Questão Interativa – Plataforma Wordwall</b>	141
<b>Figura 66 - Execução da Atividade “Encontra o Teu Par”</b>	142
<b>Figura 67 - Representação de órgãos do Sistema Digestivo</b>	143
<b>Figura 68 - Exploração do Sistema Digestivo em 3D</b>	144
<b>Figura 69 - Realização de Palavras Cruzadas do Sistema Digestivo</b>	145
<b>Figura 70 - Exploração Livre da Plataforma Mathigon (sólidos geométricos).</b>	146
<b>Figura 71 - Recursos Matemáticos para Colagem no Caderno</b>	147

<b>Figura 72 - Adivinhação e Registo dos Sólidos Geométricos</b>	<b>148</b>
<b>Figura 73 - Bilhete à Entrada – PPIII</b>	<b>149</b>
<b>Figura 74 - Protocolo da Atividade Experimental</b>	<b>151</b>
<b>Figura 75 - Tabelas de verificação 1 preenchidas (Grupos I e II)</b>	<b>152</b>
<b>Figura 76 - Tabelas de verificação 2 preenchidas (Grupos I e II)</b>	<b>153</b>
<b>Figura 77 - Experimentação e Comparação entre Materiais</b>	<b>153</b>
<b>Figura 78 - Bilhete à Saída – PPIII</b>	<b>156</b>
<b>Figura 79 - Bilhete à Saída Modificado</b>	<b>157</b>
<b>Figura 80 - Cartaz da Peça “O Quebra-Nozes”</b>	<b>158</b>
<b>Figura 81 - Entrada no CineTeatro de Santo António</b>	<b>159</b>
<b>Figura 82 - Regresso à Escola</b>	<b>160</b>
<b>Figura 83 - Recurso de Apreciação Crítica sobre a Peça</b>	<b>161</b>

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1 - Áreas de Conteúdo das OCEPE</b>	<b>13</b>
<b>Tabela 2 - Domínios da ENEC nas Escolas</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 3 - Espaços do Estabelecimento Educativo</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 4 - Objetivos Gerais do PEE 2023/2027</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 5 - PAA 2023/2024</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 6 - Rotina do Grupo da PPI</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 7 - Atividades de Enriquecimento Curricular do Grupo da PPI</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 8 - Cronograma do Projeto de I-A</b>	<b>71</b>
<b>Tabela 9 - Espaços do Estabelecimento Educativo da PPII</b>	<b>90</b>
<b>Tabela 10 - Pessoal Docente e Não Docente da Instituição da PPII</b>	<b>91</b>
<b>Tabela 11 - Parcerias 2024/2025 do Estabelecimento da PPII</b>	<b>92</b>
<b>Tabela 12 - Instituições Próximas ao Estabelecimento Educativo da PPIII</b>	<b>124</b>
<b>Tabela 13 - Entidades Culturais e Sociais Próximas da Instituição da PPIII</b>	<b>125</b>
<b>Tabela 14 - Entidades Desportivas e de Lazer Próximas da Instituição da PPIII</b>	<b>126</b>
<b>Tabela 15 - Espaços Interiores e Exteriores da Instituição da PPIII</b>	<b>127</b>
<b>Tabela 16 - Horário da Turma da PPIII</b>	<b>136</b>
<b>Tabela 17 - Distribuição das Atividades de Enriquecimento Curricular na Instituição da PPIII</b>	<b>136</b>
<b>Tabela 18 - Respostas categorizadas à Pergunta 1 do Bilhete à Entrada</b>	<b>150</b>
<b>Tabela 19 - Respostas categorizadas à Pergunta 2 do Bilhete à Entrada</b>	<b>150</b>
<b>Tabela 20 - Respostas categorizadas à Pergunta 3 do Bilhete à Entrada</b>	<b>151</b>
<b>Tabela 21 - Respostas categorizadas à Pergunta 1 do Bilhete à Saída</b>	<b>155</b>
<b>Tabela 22 - Respostas categorizadas à Pergunta 2 do Bilhete à Saída</b>	<b>155</b>





## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado**

Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato Word)

Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato PDF)

### **Pasta B – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar (PPI)**

Apêndice 1 - Planificações de 02 de outubro de 2023 a 04 de dezembro de 2023

Apêndice 2 - Diários de Bordo Reflexivos de 02 de outubro de 2023 a 04 de dezembro de 2023

### **Pasta C – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PPII)**

Apêndice 3 - Planificações de 04 de março de 2024 a 13 de maio de 2024

Apêndice 4 - Diários de Bordo Reflexivos de 26 de fevereiro de 2024 a 13 de maio de 2024

### **Pasta D – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PPIII)**

Apêndice 5 - Planificações de 14 de outubro de 2024 a 04 de dezembro de 2024

Apêndice 6 - Diários de Bordo Reflexivos de 08 de outubro de 2024 a 04 de dezembro de 2024



## **Lista de Siglas**

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

**AC** – Aprendizagem Cooperativa

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CMF** – Câmara Municipal do Funchal

**DBR** – Diário(s) de Bordo Reflexivo(s)

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**D-L** – Decreto(s)-Lei

**DLR** - Decreto Legislativo Regional

**EF** – Educação Física

**EI** – Educador de Infância

**EMRC** – Educação Moral, Religiosa e Católica

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

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**I-A** – Investigação-Ação

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de Infância

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

**MEPEE1CEB** – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

**OP** – Observação Participante

**PAA** – Plano Anual de Atividades

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

**PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PP** – Prática(s) Pedagógica(s)

**PPI** – Prática Pedagógica I

**PPII** – Prática Pedagógica II

**PPIII** – Prática Pedagógica III

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**SEP** – Sistema Educativo Português

**SRE** – Secretaria Regional da Educação

**TAF** – Técnica de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UC** – Unidade Curricular

**UMa** – Universidade da Madeira



## **Considerações Iniciais**

A conclusão do presente mestrado, nas valências de EPE e 1.º CEB, implica a redação de um relatório de estágio completo, crítico e reflexivo, com vista à obtenção do grau de mestre. Por conseguinte, como instrumento de análise e reflexão, este documento apresenta o percurso formativo realizado no decorrer de três semestres de intervenção pedagógica e tudo o que foi necessário para lá chegar. Representa, portanto, o culminar de um longo e complexo - porém extremamente gratificante - caminho percorrido.

As PP, agora mais extensas, assumiram um papel central no meu processo de aprendizagem, possibilitando vivenciar contextos educativos distintos. Só estando no terreno pude perceber o quanto conceitos como observação, planificação, adaptação, diferenciação e intenção têm peso na ação educativa diária de um educador/professor. Foi através destes estágios que pude pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, o que, pouco a pouco, tem moldado a minha identidade profissional enquanto (futura) docente.

No que toca à estrutura deste documento, esta acompanha o desenrolar de todo o processo. Inicia-se com a Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico, a qual se divide em três capítulos. O Capítulo Um, Organização e Gestão Curricular no Sistema Educativo Português, dá conta da legislação portuguesa em que assenta a educação no nosso país, bem como os referenciais orientadores das práticas, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Ainda neste capítulo há uma menção importante no que envolve ser educador/professor de 1.º CEB. O Capítulo Dois, Estratégias de Intervenção nas Práticas Pedagógicas, é alusivo às estratégias educativas mais frequentemente adotadas durante as PP, nomeadamente, (i) Aprendizagem Cooperativa (AC), (ii) Atividades Lúdicas como Facilitadoras da Aprendizagem, (iii) Interdisciplinaridade e (iv) Recursos/Materiais Didáticos. Já o Capítulo Três, Investigação-Ação, incide na abordagem da I-A como eixo estruturante de uma prática reflexiva, independentemente de ser realizado um projeto formal, como foi o caso da PPI, ou não, como nas PPII e III. Abordou-se o conceito, técnicas e instrumentos de recolha de dados e métodos de análise e tratamento dos mesmos.

A Parte II - Intervenções Pedagógicas, de igual modo, também se divide em três capítulos, representando cada capítulo um momento de estágio. O Capítulo Quatro, Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar, decorreu numa sala de dois a quatro anos de idade, na qual foi desenvolvido o projeto de I-A. Os Capítulos Cinco e Seis desenvolveram-se no 1.º CEB, denominando-se, respetivamente, Prática Pedagógica II - 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Prática Pedagógica III - 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em cada PP houve a preocupação de tratar a organização do ambiente educativo, assim como dos espaços e tempos pedagógicos. Foram também realizadas caracterizações dos meios envolventes, das instituições e dos grupos/turmas em questão. Além disto, foram explanados, no total, nove momentos de aprendizagem e desenvolvidos três projetos de comunidade. Por fim, foram elaboradas reflexões críticas gerais sobre cada estágio.

Importa reforçar que a implementação de um projeto de I-A foi o único aspeto realizado na PPI que não foi retomado nas PPII e PPIII. Destaca-se ainda que, no CD-ROM, além do presente relatório em formato Word e PDF, estão igualmente incluídos os respetivos apêndices que acompanharam e guiaram as PP, nomeadamente as planificações e os DBR, enquanto instrumentos fundamentais para reflexão, avaliação e adaptação contínua da prática educativa aos diferentes contextos.

De forma a encerrar o relatório, apresenta-se, nas considerações finais, uma análise global da minha experiência nestes últimos anos, os quais representaram uma etapa marcante na minha vida pessoal, académica e profissional. Este percurso foi pautado por momentos de aprendizagem, desafios e conquistas - momentos bons e menos bons - que se assemelharam a uma verdadeira montanha-russa emocional. Todos contribuíram de forma significativa para a pessoa e profissional que sou hoje, possibilitando a construção gradual da minha identidade no ramo da educação.

Após as considerações, expõe-se as referências que sustentaram teoricamente as práticas descritas ao longo do relatório.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**



Neste primeiro capítulo do presente relatório pretende-se compreender a organização e gestão do currículo no Sistema Educativo Português, com base no enquadramento legal e nos principais documentos orientadores. Parte-se do esclarecimento sobre o conceito de currículo e respetivos fundamentos teóricos; segue-se a organização curricular na EPE e no 1.º CEB; e, por fim, uma reflexão acerca do que significa assumir o papel de um Educador de Infância (EI) e de um Professor do 1.º CEB, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

### 1.1. Currículo: Conceito, Gestão e Enquadramento Legal

A educação constitui-se como um processo intencional e contínuo do desenvolvimento humano, que se pode concretizar tanto em contextos formais como não formais, ao longo de toda a vida. Na visão de Neves e Miranda (2015), educação é “um fator de desenvolvimento em que é valorizada a participação ativa de todos os atores que intervêm no processo” (p.39) e deve ser sustentada por quatro pilares, sendo estes o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É certo que o processo educativo começa desde o nascimento da criança, no seio da família. À medida que esta cresce e se torna jovem, a escola passa a assumir um papel complementar na sua educação. Ribeiro e Ribeiro (1990) definem a educação escolar como um processo formativo sistemático, sequencial e organizado. Neste quadro, a escola é percecionada como um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de diversas competências” (Despacho n.º 6478/2017, p.15484).

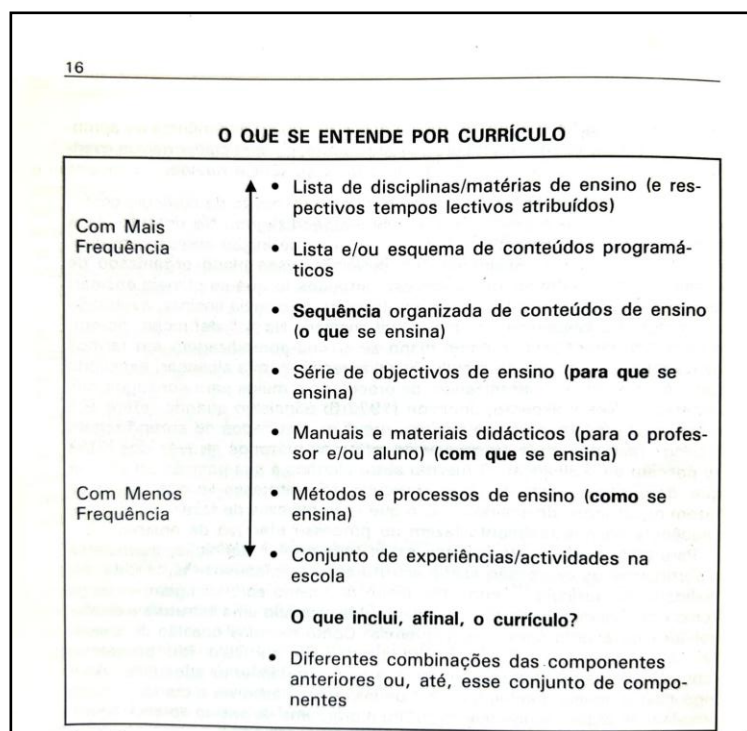
Essencialmente, a educação deve ser estruturada de maneira a “formar crianças e jovens em sujeitos competentes, autônomos e responsáveis, fazendo emergir capacidades pessoais, sociais, afetivas e cognitivas, que tendem a ser trabalhadas ao longo da vida” (Neves & Miranda, 2015, p.39).

É neste contexto que emerge o currículo como elemento orientador da ação educativa. Esta expressão origina-se do latim *currere*, que remete para uma trajetória ou caminho a percorrer. Apesar de apresentar diversos significados e ser um conceito

ambíguo, Ribeiro (1995) apresenta um levantamento simplista do que se entende por currículo (Figura 1).

**Figura 1**

*Conceitos de Currículo.*

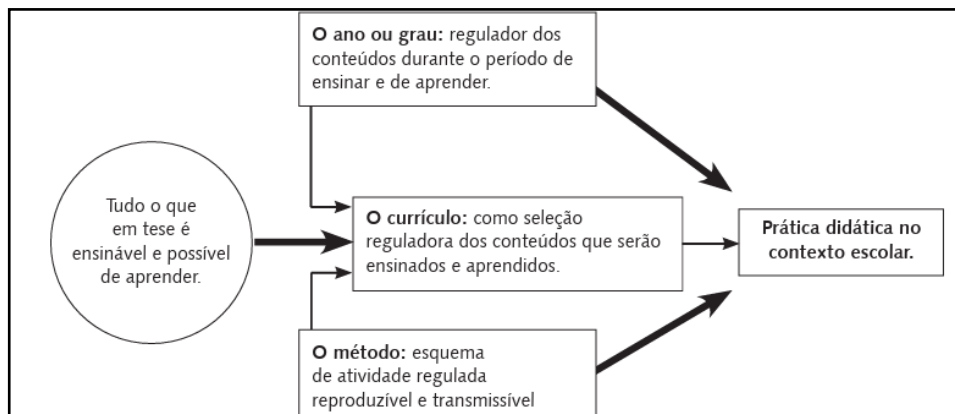


*Nota.* Retirado de Ribeiro (1995, p.16).

Na vertente educacional, segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo é “encarado como a realidade central de qualquer aprendizagem, pelo que se revela à medida que entra em processo e expressa-se no desenvolvimento curricular” (p.13). Da mesma forma, afirmam que o currículo “assume duas funções básicas em simultâneo: consciencializa socialmente o indivíduo e determina a vida escolar” (Gaspar & Roldão, 2007, p.19). Já Sacristán (2013) encara o currículo como algo tendo a ver com a seleção de conteúdos e a ordem do que vai ser ensinado, definindo-se normas e práticas que moldam a experiência educativa, culminando na ação pedagógica do professor. O seu pensamento é mais bem ilustrado no seguinte esquema (Figura 2).

**Figura 2**

*Currículo na Educação.*



*Nota.* Retirado de Sacristán (2013, p.18)

Também Roldão (1999) salienta que “no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade [...] podemos dizer que currículo escolar é [...] o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Adicionalmente, a autora acrescenta que “as aprendizagens que integram um currículo podem ser de todo o tipo: sociais, conceptuais, técnicas [...] Podem, além disso, estar organizadas de inúmeras maneiras” (p.45).

Nesta ótica, considera-se que o currículo se trata, sobretudo, de um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido. (Gaspar & Roldão, 2007, p.29)

A transição para um modelo de currículo mais adaptado aos contextos locais implica distribuir as decisões por diferentes níveis e encontrar novas formas de gerir e coordenar o trabalho educativo. Como referem Gaspar e Roldão (2007), a gestão do currículo distribui-se por três diferentes níveis de decisão: (i) nível macro ou central – “*corpus* claro de aprendizagens e competências prescritas a nível nacional” (p.102); (ii)

nível meso ou institucional – compreende a escola ou agrupamento; (iii) nível micro: correspondente ao nível grupal – órgãos intermédios e/ou grupos informais de professores – e individual – professor. Todos estes intervenientes são responsáveis pela gestão curricular, e, embora com diferentes âmbitos de ação, necessitam de estar devidamente sincronizados.

Fundamentalmente, todos os elementos listados acima “gerem o currículo, com âmbitos de incidência diferenciados, mas que têm de se integrar e articular entre si” (Gaspar & Roldão, 2007, p.102).

Pode-se afirmar que o currículo é um documento complexo que ultrapassa a simples lista de conteúdos a ensinar e que deve ser orientado para o desenvolvimento de competências do século XXI, procurando adaptar-se às mudanças constantes. Este deve apresentar, portanto, um carácter flexível, inclusivo e integrado, visando equidade, qualidade e uma formação holística que valorize tanto os saberes das áreas disciplinares como as atitudes e valores dos alunos.

O Sistema Educativo Português (SEP) encontra-se regulado pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (e subsequentes alterações<sup>1</sup>) – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – a qual estabelece os princípios estruturantes da educação e define as estruturas, ações, profissionais e instituições que compõem e são responsáveis pelo SEP. Consequentemente, esta assume-se como o referencial normativo das políticas educativas, visando orientar a educação em todo o país e promover a democratização do ensino, garantindo a todos uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Além disso, prevê o direito à educação, a igualdade de oportunidades, a educação para a cidadania e o desenvolvimento integral da criança e do jovem, de maneira a formar cidadãos conscientes, ativos, autónomos, responsáveis e solidários.

A LBSE organiza o SEP em três tipos de educação, sendo estes, por ordem, a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. No Artigo 4.º, está definida a EPE por “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” (Lei n.º 46/86, p.6). Esta valência é considerada a primeira etapa da educação, mas, embora não obrigatória, é extremamente benéfica. Por conseguinte, os

---

<sup>1</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo tem sido alvo de sucessivas alterações ao longo dos anos, estando essas mudanças estabelecidas pela Lei n.º 115/97 – 1.ª Série; Lei n.º 49/2005 – 1.ª Série; Lei n.º 85/2009 – 1.ª Série; Lei n.º 16/2023 – 1.ª Série.

1.º, 2.º e 3.º CEB, assim como os Ensinos Secundário e Superior e, ainda, diversas modalidades especiais e atividades de ocupação dos tempos livres, estão abrangidos pela Educação Escolar. De seguida, a Educação Extraescolar “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamentos e actualização cultural e científica [...] e realiza-se num quadro [...] de natureza formal e não formal” (p.6).

A LBSE reforça ainda a importância da autonomia e da gestão democrática das escolas, assim como a articulação entre os níveis de administração central e regional, de forma a garantir um sistema educativo mais eficaz e inclusivo.

Ademais, a organização e gestão curriculares do ensino básico e secundário estão concretizadas no Decreto-Lei (D-L) n.º 55/2018, de 6 de julho, que visa uma escola centrada no aluno, com maior flexibilidade e autonomia curricular.

Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem. (Roldão & Almeida, 2018, p.54)

Este D-L permite às escolas adaptar as respetivas matrizes curriculares, orientando a sua prática educativa visando responder à diversidade dos alunos e à realidade em que se inserem, inculcando nos discentes “conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2930).

Neste sentido, surge também o D-L n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e normas da educação inclusiva, aplicáveis a todos os níveis de educação, nas ofertas educativas e formativas de carácter regular e especializado. Está aqui consagrado o direito de todos os alunos a um processo educativo equitativo e de qualidade, que promova a sua participação plena, a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade como fator de enriquecimento, assegurando as condições necessárias para o acesso, a participação e o progresso de todos. Deste modo, a Educação Inclusiva é considerada “uma reestruturação da cultura” e “uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o

crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos” (Neto et al., 2018, p.86) e decorre nas escolas, devendo estas apresentar “um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas” (p.87).

A articulação entre estes dois D-L é, conseqüentemente, fundamental. Enquanto o primeiro propõe uma gestão mais flexível e contextualizada do currículo, o segundo garante as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, assim como os apoios universais, seletivos e adicionais que tornam essa flexibilização efetiva. Apresentam visões convergentes e complementares, orientada por valores como inclusão, equidade e justiça social, impulsionando uma escola onde todos aprendem e têm oportunidade de desenvolver ao máximo o seu potencial.

Neste quadro, importa ainda referir que o Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 11/2020/M, de 29 de julho, adapta as orientações nacionais de ambos os D-L supramencionados à realidade educativa na Região Autónoma da Madeira (RAM), reforçando a importância da articulação entre as políticas educativas nacionais e os contextos locais, com vista a uma educação mais contextualizada, pertinente e sensível às especificidades do território. A construção de um currículo regional implica, assim, uma reflexão sobre a identidade cultural da região e sobre o projeto educativo que se deseja promover, delineando aprendizagens e competências significativas para serem desenvolvidas no contexto local, em consonância com os normativos nacionais. Santos (2009) sublinha que, a fim de garantir que isto se torne realidade, a “garantia caberá à escola, atendendo aos desenvolvimentos recentes e às tendências [...] da teoria e organização curricular” (p.143).

## **1.2. A Educação Pré-Escolar: Fundamentos para uma Educação de Qualidade**

Tendo em conta o quadro legal e normativo que regula o SEP, importa agora centrar a análise na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei 5/97, art.º 2.º) — a EPE. Esta valência encontra-se enquadrada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), admitindo um papel vital no desenvolvimento harmonioso da criança, na promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e no combate a assimetrias sociais e culturais, bem como destaca o papel da família, do Estado e da rede de escolas públicas.

Com base nesta Lei-Quadro e no desenvolvimento e expansão jurídicos da EPE, foram definidas as orientações curriculares que iriam guiar a prática profissional:

Neste quadro, a aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo [...], implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade. As orientações curriculares constituem-se, assim, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, p.9377)

Tendo sido estas orientações primeiramente aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, foram, mais tarde, reajustadas, surgindo como Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE (2016)), segundo o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que revogava o anterior.

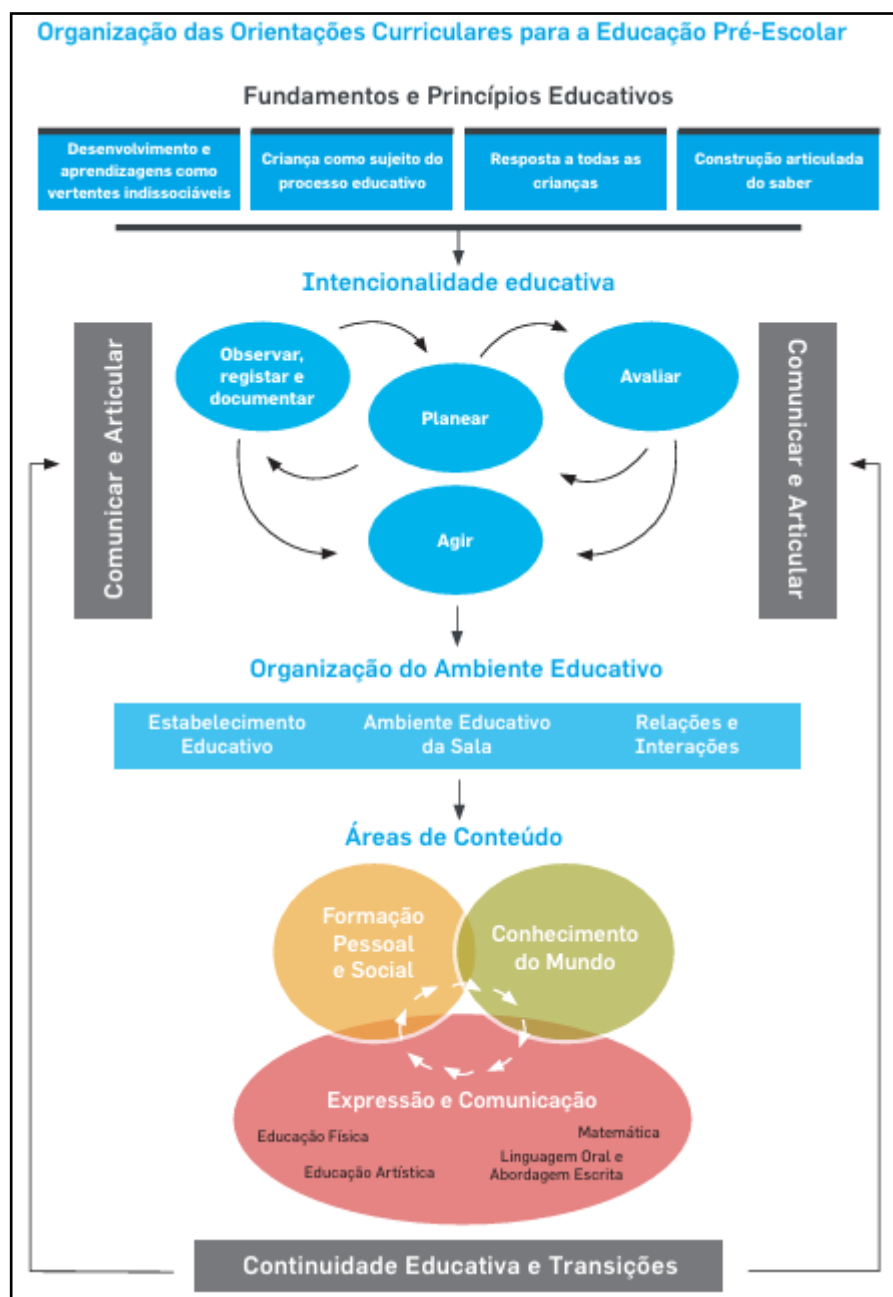
“O século XXI colocou ao JI [...] novos desafios, [...] onde se colocam em primeiro lugar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores das crianças, para [...] torná-los mais conscientes do seu futuro e da realidade onde estão inseridos” (Pacheco, 2020, p.26).

Neste sentido, “as novas OCEPE (2016) apresentam-se como um instrumento de mudança” (Lemos, 2017, p.7), funcionando como um referencial flexível e adaptado aos contextos. Destaca-se a importância da brincadeira na educação, reconhecendo-se a complementaridade e a continuidade da relação entre a brincadeira e o conhecimento. É imprescindível uma ação educativa sustentada na escuta da criança, na valorização do brincar, na intencionalidade pedagógica e na criação de contextos desafiantes e emocionalmente seguros.

As OCEPE (2016) estão, portanto, divididas em três eixos estruturantes, como é possível observar na Figura 3. Os componentes apresentados fazem parte de um todo coerente, que visa garantir uma educação de qualidade na EPE através da sua articulação, culminando numa prática intencional, integrada e centrada na criança.

**Figura 3**

*Organização das OCEPE (2016).*



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

No primeiro segmento, “Enquadramento Geral”, encontram-se (i) Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância, isto é, a “base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.5); (ii) Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo, sendo que “a ação profissional

do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5); e (iii) Organização do ambiente educativo, no qual se “detalha[-se] a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p.5).

De seguida, apresentam-se as “Áreas de Conteúdo” (Tabela 1), onde se “explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p.6).

**Tabela 1**

*Áreas de Conteúdo das OCEPE (2016).*

Área	Domínio	Subdomínio	Componente	Aprendizagens a promover (nº de enunciados)	
Formação Pessoal e Social			Construção da identidade e da autoestima	2	
			Independência e autonomia	2	
			Consciência de si como aprendiz	3	
			Convivência democrática e cidadania	4	
Expressão e comunicação	Educação Física			3	
	Educação Artística	Artes Visuais		3	
		Jogo dramático/ teatro		3	
		Música		4	
		Dança		3	
	Linguagem oral e abordagem à escrita			Comunicação oral	2
				Consciência linguística	3
				Funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto	2
				Identificação de convenções de escrita	3
				Prazer e motivação por ler e escrever	3
	Matemática			Números e operações	2
				Organização e tratamento de dados	2
				Geometria e medida	6
Interesse e curiosidade pela matemática				2	
Conhecimento do Mundo			Introdução à metodologia científica	1	
			Abordagem às ciências	10	
			Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	3	

*Nota.* Retirado de Sousa (2018, p.32).

Está englobada, preliminarmente, a Área de Formação Pessoal e Social, reconhecida como área transversal, que apresenta ação nos domínios das atitudes e valores, permitindo a formação de cidadãos plenos. Esta área tem, como aponta Campos (1997), três preocupações intrínsecas relacionadas com as mudanças sociais emergentes: “a capacitação para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores” (p.7).

Sucessivamente, é apresentada a Área de Expressão e Comunicação, uma área mais básica, dado que “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6). Comporta domínios como o Domínio da Educação Física (EF); Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e Domínio da Matemática.

Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo, a qual trata de sensibilizar para as ciências, procurando a concretização prática do saber no meio exterior. Todas estas áreas foram estruturadas no âmbito de se garantir experiências significativas que respeitem os interesses, ritmos e necessidades de cada criança.

O último segmento, “Continuidade Educativa e Transições”, serve para dar seguimento ao “percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional)” (Silva et al., 2016, p.6) de cada criança. Para além disso, orienta para uma transição de sucesso para o 1.º CEB, perpetuando as aprendizagens adquiridas até ao momento.

Em síntese, a EPE afirma-se como um alicerce essencial para uma educação de qualidade, sustentada por referenciais legais e curriculares que valorizam a criança como protagonista do seu percurso. Mais do que cumprir diretrizes, trata-se de construir experiências educativas ricas e intencionais.

### **1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo: Perspetivas para uma Prática Contextualizada**

No seguimento da regulação curricular iniciada pelo D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, e adequada à RAM pelo DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho, o 1.º CEB organiza-se curricularmente de acordo com princípios estruturantes que visam garantir a continuidade pedagógica, respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e promover práticas que articulem, de forma integrada e significativa, os saberes das diferentes áreas.

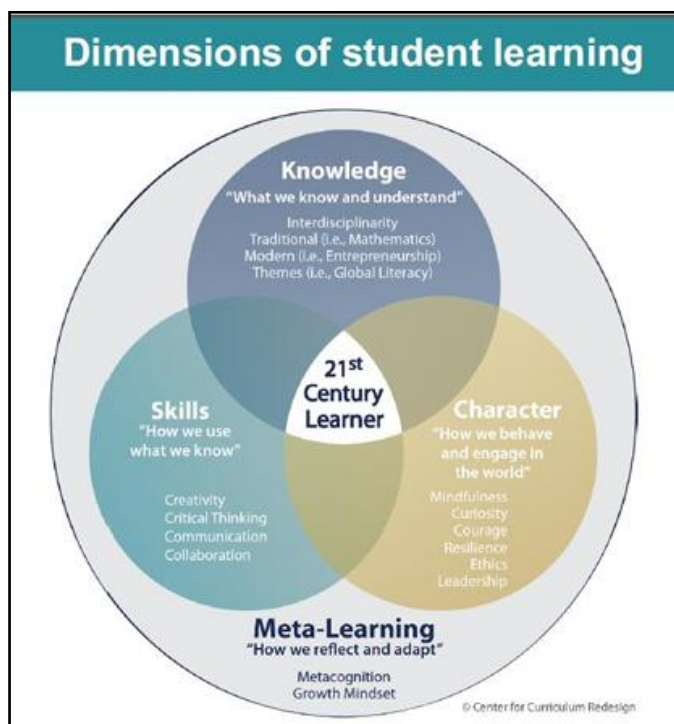
Na visão de Pacheco (2020), o século XXI trouxe novos desafios, o que exige uma priorização do desenvolvimento de “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores das crianças para que, seja possível torná-los mais conscientes do seu futuro e da realidade onde estão inseridos” (p.26).

A construção de um currículo do século XXI, a liberdade de atuação para garantir melhores aprendizagens a todos e o respeito pela autonomia das instituições e dos seus profissionais, passam, necessariamente, por criar as condições que permitam às escolas portuguesas responder com qualidade a estes novos desafios.  
(Despacho n.º 5908/2017, p.13881)

Martins et al. (2017) vêm acrescentar que “a escola, [...] onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p.7). Assim, verifica-se que a evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os mais jovens para uma vida em constante e rápida mudança. A Figura 4 sintetiza alguma das principais competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos cidadãos do presente século.

**Figura 4**

*Competências Fundamentais do Cidadão do Século XXI.*



*Nota.* Retirado de Faria et al. (2017, p.58)

Neste contexto de transformações sociais e exigências educativas, a autora sublinha a necessidade sentida pelo Ministério da Educação de criar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) — um referencial orientador que define as “competências, valores e capacidades que os alunos devem desenvolver até ao 12º ano de escolaridade” (p.27).

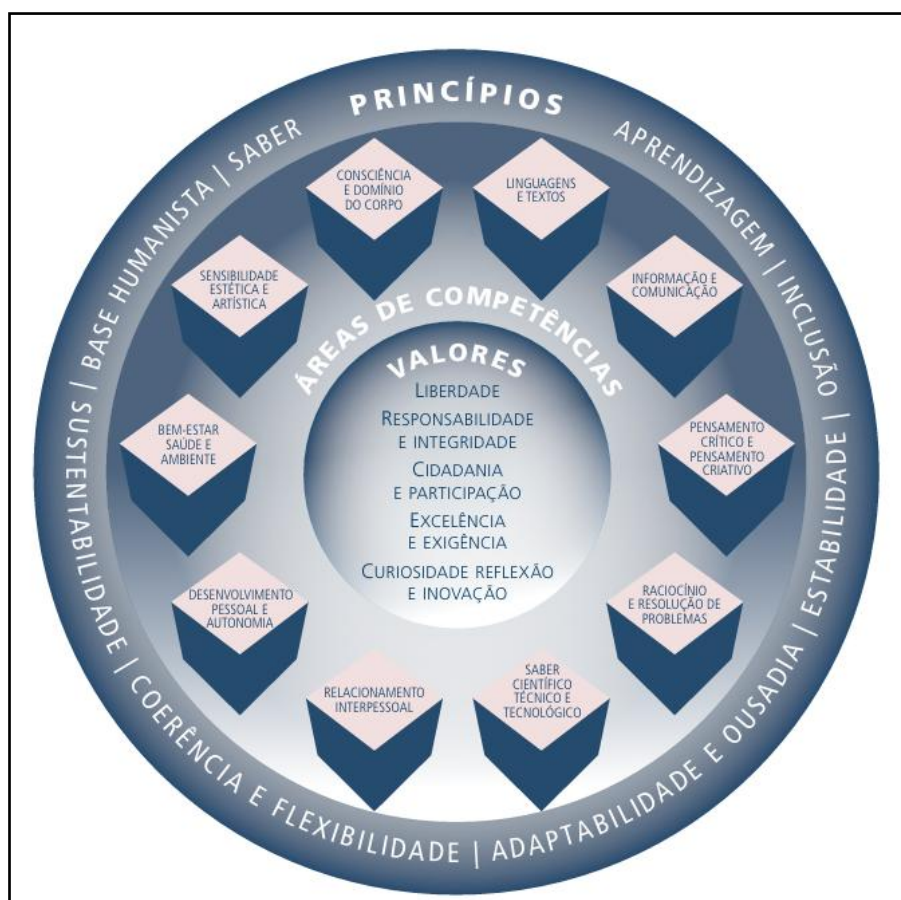
O PASEO foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e apresenta-se defendendo uma educação que deva proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências-chave que permitam o exercício pleno da cidadania e promovam o seu crescimento pessoal, social e académico, numa perspetiva humanista, holística e comprometida com o bem comum.

Este documento assenta em quatro pilares fundamentais: Princípios, que orientam a gestão e concretização do currículo; Visão, que delinea o perfil do aluno enquanto cidadão à saída da escolaridade obrigatória; Valores, que norteiam atitudes e comportamentos socialmente éticos e adequados; e Áreas de Competências, que integram saberes, capacidades e atitudes indispensáveis para uma atuação pragmática, proativa, consciente e eficaz em diversas ocasiões. “Os oito princípios fundamentam todas as ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, a saber: base humanista,

saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade” (Silva & Fraga, 2021, p.43). A Figura 5 representa estes elementos de forma clara, excetuando a componente Visão.

**Figura 5**

*Modelo Concetual do PASEO.*



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

Ao falar do perfil do aluno, não se fala de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a

sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos. (Martins et al., 2017, p.5)

Como é aferido pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, o PASEO age como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (p.15484).

É neste enquadramento que emergem as Aprendizagens Essenciais (AE) para os Ensinos Básico e Secundário, inicialmente aprovadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e posteriormente formalizadas como referencial curricular, três anos depois, através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

No D-L n.º 55/2018 estas estão expressas como sendo um 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 vêm definir os conteúdos e competências a desenvolver em cada área disciplinar, funcionando como base comum para garantir a coerência entre o currículo, os processos de ensino-aprendizagem e a avaliação. O documento organiza-se, essencialmente, em quatro colunas, contendo a primeira os Domínios a serem trabalhados em determinada disciplina; a segunda coluna ocupa-se das propriamente ditas AE, com os conhecimentos, capacidades e atitudes, isto é, o que o aluno deve atingir; a terceira explana exemplos de ações estratégicas tomadas segundo o PASEO; e a última coluna é dedicada aos descritores do perfil dos alunos.

Assim, as AE vêm complementar o PASEO, visto que articulam intencionalmente os domínios de cada disciplina de acordo com as finalidades educativas expressas nesse perfil. Paralelamente, promovem a flexibilidade pedagógica, permitindo que as escolas adaptem as aprendizagens às especificidades dos seus próprios contextos educativos.

Adicionalmente dá-se origem, pela promulgação dos D-L n.º 54/2018 e 55/2018, à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), “a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania” (<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>), consagrada no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.),

A ENEC constitui-se como um documento de referência a ser implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

(s.p.)

A ENEC vem reforçar a importância de uma educação orientada para os direitos humanos, a inclusão e a literacia democrática como componentes fulcrais do currículo. A cidadania compõe, portanto, um papel estruturante curricular, contribuindo para a consolidação da escola enquanto espaço de formação ética e cívica, assegurando a transmissão e partilha de valores e práticas participativas.

Os domínios presentes na componente de Cidadania e Desenvolvimento – “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (D-L n.º 55/2018, p.2934) – assumem-se como instrumentos fundamentais para a concretização de uma educação para a cidadania efetiva. Sendo que “a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola” (ENEC, 2017, p.6), é essencial que esta se traduza em práticas educativas intencionais, contínuas e significativas, envolvendo toda a comunidade educativa.

Neste âmbito, os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos (Tabela 2), com níveis distintos de obrigatoriedade e aplicação:

**Tabela 2***Domínios da ENEC nas Escolas.*

<b>Grupo 1</b>	<b>Obrigatório em todos os níveis e ciclos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Direitos Humanos;</li><li>• Igualdade de Género;</li><li>• Interculturalidade;</li><li>• Desenvolvimento Sustentável;</li><li>• Educação Ambiental;</li><li>• Saúde.</li></ul>	
<b>Grupo 2</b>	<b>Obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sexualidade;</li><li>• Media;</li><li>• Instituições e Participação Democrática;</li><li>• Literacia Financeira e Educação para o Consumo;</li><li>• Segurança Rodoviária;</li><li>• Risco.</li></ul>	
<b>Grupo 3</b>	<b>Opcional (pode ser trabalhado em qualquer ciclo)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Empreendedorismo;</li><li>• Mundo do Trabalho;</li><li>• Segurança, Defesa e Paz;</li><li>• Bem-estar Animal;</li><li>• Voluntariado;</li><li>• Outros domínios (definidos pela escola).</li></ul>	

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

Todos estes domínios devem estar interligados, visando o desenvolvimento holístico individual e promovendo uma cidadania ativa, informada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A operacionalização do currículo concretiza-se, ainda, através da Autonomia e Flexibilidade Curricular, prevista no D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece esta componente como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base” (D-L n.º 55/2018, p.2930).

Esta abordagem possibilita o “enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2930), promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

O processo que conduziu à integração plena desta componente no SEP surgiu como uma experiência pedagógica piloto que incidiu nas “turmas de anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º anos de escolaridade), do 10º ano de escolaridade e do 1º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação” (Silva & Fraga, 2021, p.44), no ano letivo 2017/2018, e compreendeu 46910 alunos. Designa-se Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e, “em consonância com o Perfil dos Alunos, e com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a equidade na prestação do serviço educativo” (Silva & Fraga, 2021, p.44), veio-se a efetivar com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

De acordo com o artigo 12.º deste D-L, essa autonomia e flexibilidade permite às escolas gerir até 25%: “a) [...] total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação” (p.2933), sendo esta gestão definida por cada escola.

Com a primeira implementação do PAFC, o Governo português tencionava uma “gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (Despacho n.º 5908/2017, p.13881). Desde então, a lógica de gestão flexível e situada do currículo foi institucionalizada, passando de projeto piloto a um princípio estruturante da organização curricular.

Esta abordagem continua a despertar interesse internacional. Segundo o *Website* do Colégio Cantinho das Descobertas (s.d.), “desde o seu início, este projeto tem sido [...] monitorizado e acompanhado no terreno pela OCDE” (s.p.), no âmbito do seu trabalho de observação e partilha de “boas praticas educativas dos diversos países” (s.p.), através de programas como o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Neste enquadramento, importa referir o contributo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que propõe um novo quadro concetual para a educação assente na competência global, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, aptidões, atitudes e valores para agir de forma reflexiva,

respeitosa, e eficaz num mundo cada vez mais interdependente (OCDE, 2016). Este modelo apresenta-se representado na Figura 6.

**Figura 6**

*Esquema Concetual de Competências Globais da OCDE.*

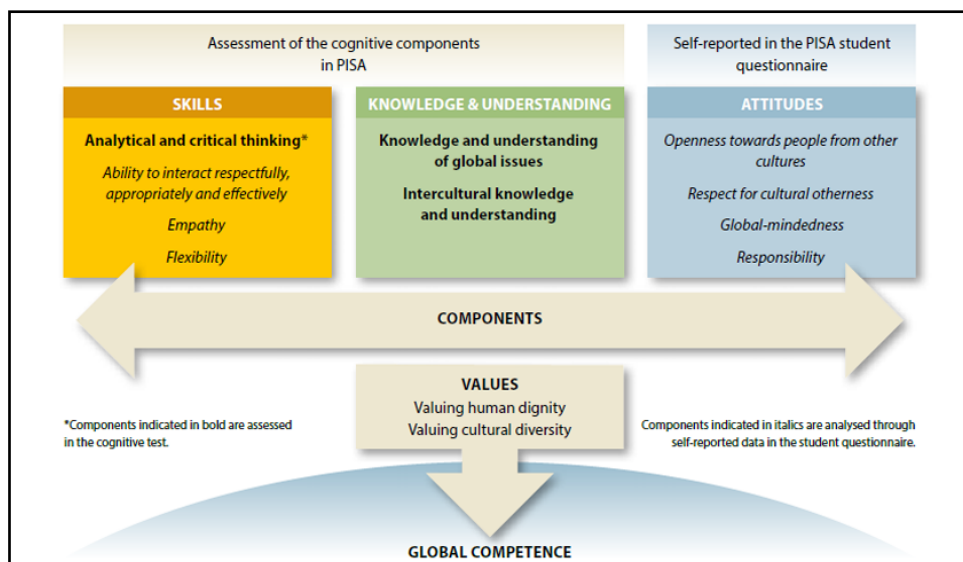


*Nota.* Retirado de Faria et al. (p.12)

Já a Figura 7 reforça esta perspetiva ao integrar a compreensão de questões globais e interculturais, o pensamento crítico e a valorização da dignidade humana e da diversidade cultural, pilares essenciais para uma educação orientada para os desafios do século XXI.

**Figura 7**

*Estrutura das Competências Globais no âmbito do PISA.*



*Nota.* Retirado de Faria et al. (p.59)

Fundamentalmente, são estes os documentos curriculares que orientam o 1.º CEB – PASEO, AE, ENEC e Autonomia e Flexibilidade Curricular – e que delineiam as competências, valores e saberes fundamentais a desenvolver ao longo de toda a escolaridade. Todos estes são guias para a prática docente e procuram assegurar uma formação integral e coesa, promotora da participação consciente, crítica e responsável dos alunos numa sociedade em constante transformação.

Compete, assim, ao professor, mobilizá-los de forma crítica e intencional, articulando-os com o conhecimento que detém da sua turma e do meio envolvente, a fim de construir uma prática contextualizada, flexível, coerente e promotora do sucesso educativo de todos.

#### **1.4. O que envolve ser Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“Ser professor [...] não é tarefa fácil!”

(Neves & Miranda, 2015, p.35)

É com esta exclamação que introduzo a reflexão sobre o papel do EI e do Professor do 1.º CEB, dois profissionais que atuam em contextos educativos distintos, mas cujas ações e competências se acabam por aproximar.

Assumir qualquer um destes papéis implica um compromisso e uma dedicação genuínos e constantes a cada criança/aluno que cruza o seu caminho. Ambos correspondem, no meu entender, a uma profissão profundamente humana, onde cada gesto, seja mais ou menos simples, marca o percurso de desenvolvimento das/os crianças/alunos.

Ser educador e professor “remete-nos para uma dimensão que contém valores, atitudes, comportamentos e decisões em que todos os professores encontram um eco unificador, apesar das peculiares manifestações próprias da personalidade e da coordenada geográfica, social, cultural e histórica de cada indivíduo” (Nico, 2012, p.17).

Começa-se por abordar o Educador de Infância.

Segundo Martins (2024), sendo o próprio um EI desde 2002, para se ingressar nesta profissão é necessário (i) ter muita paciência e empatia para “compreender e responder às necessidades emocionais das crianças” (s.p.); (ii) ser-se criativo, de forma a “criar atividades educativas que estimulem a curiosidade e o desenvolvimento das

crianças” (s.p.), procurando implementar atividades adequadas às idades do grupo de crianças; (iii) comunicar clara e abertamente com todos os intervenientes, nomeadamente crianças, pais e restante comunidade educativa; e (iv) não esquecer que não devemos escolarizar a EPE e sim promover a brincadeira, “pois só assim consegue observar e avaliar o progresso das crianças, identificando quaisquer áreas de dificuldade e trabalhando para encontrar soluções” (s.p.).

O EI atua, portanto, num contexto único, cheio de amor e carinho para dar e receber. Cabe a este criar um ambiente seguro e afetivo para o seu grupo, estando sempre atento, observando, escutando e interpretando, dando voz às suas crianças. Cada qual tem o seu tempo e a sua personalidade, realizando tarefas e vendo o Mundo de forma diferente. Respeitar esse facto é o ponto de partida para a criação de momentos envolventes, promovendo a autonomia e um bem-estar geral, permitindo que cada uma construa os próprios saberes de forma ativa.

Neste sentido, e como concluem Craveiro e Ferreira (2007), “afirma-se que o papel do educador é abrangente e as suas tarefas são diversificadas” (p.15).

De seguida, expõe-se o papel do Professor do 1.º CEB.

Atualmente, já não se pode falar de um “perfil de professor como único detentor do saber, que se limita a debitar conhecimentos nos seus alunos, vistos como uma tábua rasa” (Neves & Miranda, 2015, p.36). Pelo contrário, Neves e Miranda (2015) reconhecem os professores como agentes transformadores, que recriam, produzem e adaptam os diferentes saberes, mediante os contextos em que os alunos se inserem e o conhecimento prévio que possuem.

Um ponto imprescindível da prática docente no 1.º Ciclo é educar para a felicidade (Alves et al., 2022). A forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem – desde as oportunidades que são proporcionadas aos alunos até aos incentivos dados e às decisões pedagógicas tomadas – influencia diretamente o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e competências transversais utilizadas, pelos alunos, durante toda a vida. Neste sentido, o professor auxilia e contribui para que estes se tornem indivíduos mais independentes, capazes, autónomos e equilibrados. Não só deve garantir o bem-estar dos mesmos, como deve construir uma relação de confiança e disponibilidade com as famílias, alunos e colegas.

Os mesmos autores sublinham a importância de se respeitar a individualidade de cada aluno e de os questionar, de modo a obter respostas para melhor intervir, dentro e

fora da sala de aula. Ao realizarem essa prática, os professores estão “a respeitar o aluno e a contribuir para a sua autonomia, na lógica do que é preconizado por Freire (1996)” (Alves et al., 2022, p.175). Antunes et al. (2022) reforçam esta visão, destacando que uma educação verdadeiramente transformadora só existe quando o aluno é “estimulado para a aprendizagem por descoberta, aprendendo a aprender” (p.203).

Grave-Resendes e Soares (2009) relatam que

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. (p.14)

Ao refletirem sobre o perfil do professor ideal, Antunes et al. (2022) ressaltam características essenciais como a autorreflexão, a postura crítica e investigativa, o domínio do currículo e a capacidade de avaliar os alunos, bem como o processo educativo. Estas competências revelam-se centrais para uma prática pedagógica eficaz, já que o desenvolvimento do aluno está intrinsecamente ligado à evolução do professor. Assim, valoriza-se uma relação pedagógica baseada no respeito mútuo e no diálogo, em que o professor assume a missão de fazer o aluno acreditar “que é o principal responsável pela sua história e que terá de ser ele próprio a criá-la” (Antunes et al, 2022; Alves et al., 2022).

Fundamentalmente, o Professor do 1.º CEB detém um papel imprescindível nos primeiros anos de escolaridade obrigatória dos seus alunos. Seguindo um regime de monodocência, acompanha e vê crescer a mesma turma por vários anos, se possível. É responsável por garantir que são realizadas as AE, mas também desenvolvidos os domínios do PASEO.

A meu juízo, um professor que queira ser a sua melhor versão enquanto profissional é aquele que escuta os seus alunos, em vez de só ouvir, e age em conformidade. É, portanto, alguém que constrói pontes entre o saber que está no programa curricular e as experiências de vida de cada aluno. Ajusta as suas estratégias perante as necessidades dos alunos, utilizando metodologias ativas e diferencia pedagogicamente. Não há um “aluno padrão” e nunca vai haver. O professor comprometido com uma prática pedagógica de qualidade “respeita [...] a diferença de aptidões dos alunos, diversificando

as metodologias, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Fernandes & Correia, 2022, p.114).

Day (2004) resume bem esta ideia quando refere que

In this century they need to play more complex roles if students’ creativity, intellectual curiosity, emotional health, and sense of active citizenship are to be realized. More than ever before, also, it is teachers who hold the key to students’ growing or diminishing self-esteem, achievement, and visions of present and future possibilities for learning through their commitment, knowledge and skills.

(p.7)

A complexidade da profissão docente, tanto para um EI, como para um Professor do 1.º CEB, é, portanto, moldada por diversos fatores. Nenhum destes papéis é acompanhado de diretrizes únicas para seguir aquando da atuação (planificação e implementação). Parafraseando Freire (2009), ensinar vai mais além quando permitimos deixar as nossas crianças/alunos criar, descobrir e procurar compreender o que encontram pela frente.

Adicionalmente, o enquadramento legal das funções do EI e do Professor do 1.º CEB é estabelecido pelos D-L n.º 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto. O primeiro define o perfil geral de desempenho de ambos os profissionais, incluindo o restante ensino básico e do ensino secundário, enquanto o segundo D-L apresenta os perfis específicos dos mesmos, distinguindo as funções a exercer.

O EI “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” e “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (D-L n.º 241/2001, pp.5572-5573).

Já o Professor do 1.º Ciclo “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” e “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma

cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (D-L n.º 241/2001, p. 5574).

Ademais, tanto o educador como o professor devem “assumir uma postura crítica e reflexiva das práticas, crenças e valores que defende” (Neves & Miranda, 2015, p.37).

Planificar e refletir são atos indissociáveis e complementares neste ramo, dado que

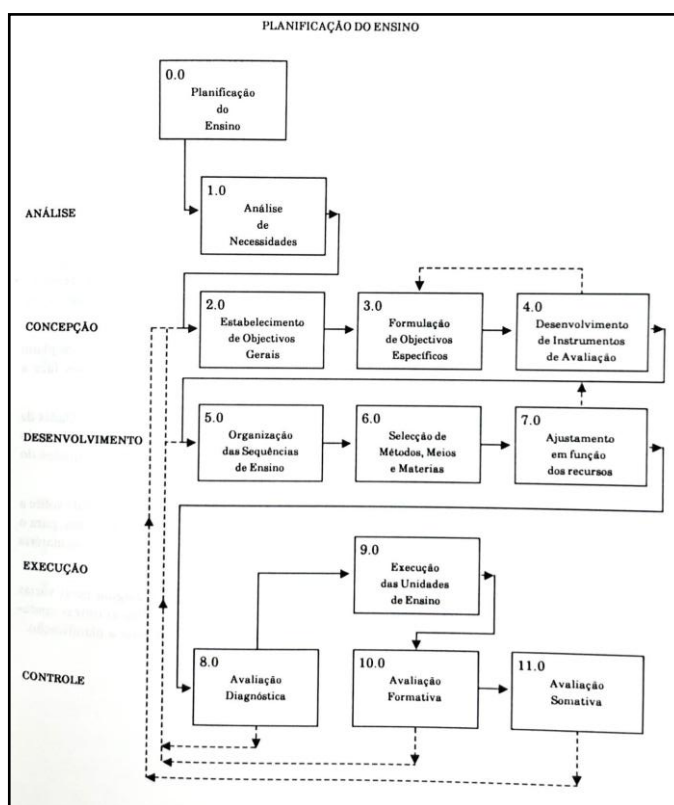
Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, como garantia de êxito.

Algumas qualidades contribuem para um bom plano: “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza. (Santos et al., 2016, s.p.)

Deste modo, refletir para planificar e sobre a planificação, bem como planificar para guiar a ação, revela-se essencial para garantir uma prática docente mais consciente e intencional. Ribeiro e Ribeiro (1990) demonstram esta relação de uma forma mais simplificada no seguinte esquema (Figura 8).

**Figura 8**

*Estrutura da Planificação.*



*Nota.* Retirado de Ribeiro & Ribeiro (1990, p.67)

Posto isto, conclui-se que ser-se Educador e Professor é muito mais que uma mera profissão onde apenas se ensina, é “tocar/marcar as pessoas/alunos” (Caixeirinho, 2009, p.8), inspirá-los, acolhê-los e guiá-los nas suas jornadas. Num tempo de desafios do novo século, estes docentes assumem-se como pilares fundamentais na construção de uma educação mais humana e sensibilizada e, acima de tudo, justa: “Aprender a ensinar e a ser bom professor exige muito empenho e tempo de reflexão, ao longo da vida, na busca de um estilo próprio” (Veiga, 2018, p. 5).

## Capítulo 2 | Estratégias de Intervenção nas Práticas Pedagógicas

---

---

Neste capítulo são apresentadas as estratégias de intervenção mais recorrentemente adotadas nas PP, procurando clarificar os conceitos que sustentaram a minha ação e a orientaram na prática.

### 2.1. Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa (AC), apesar de parecer uma abordagem contemporânea, teve origem no início do século XIX, com Joseph Lancaster e Andrew Bell (Firmiano, 2011). Couvaneiro (2004), citado por Freitas (2009), esclarece que

As primeiras tentativas de um projecto cooperativo manifestam-se [...] no início da sociedade industrial, e [...] assinala[m] um período de mudança de estrutura social, com movimentos sociais organizados, [...] que aspiram à construção de uma nova sociedade e de um novo humanismo. (p.283)

Vygotsky, ao defender que os alunos aprendem melhor quando inseridos em contextos de interação com os seus pares, apresenta-nos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, referindo-se à distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo e o seu desenvolvimento potencial (Ribeiro, 2006). Esse mesmo potencial é, essencialmente, o conhecimento que se pode alcançar através da interação com alguém mais experiente e que partilhe experiências e saberes. Assim, tornam-se mais capazes, uma vez que os seres humanos não foram feitos para (sobre)viverem sozinhos, mas sim em grupo. De igual forma, destaca-se que estas relações entre alunos potenciam, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens – “com a troca nada se perde, antes se multiplica” (Freitas, 2009, p.281); “A cooperação e a interajuda [...] dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular” (Niza, 1998, p.24) – e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

AAC é, atualmente, percecionada como uma estratégia pedagógica centrada na/no criança/aluno e baseada no trabalho em pequenos grupos heterogéneos, organizados de forma intencional (Leitão, 2011). Firmiano (2011), em concordância, caracteriza a AC

como estratégia que engloba o trabalho grupal, com poucos elementos, facilitando a assimilação dos conteúdos pelos mesmos.

Esses grupos são estruturados pelo educador/professor, numa fase inicial, pelo critério da afinidade entre as/os crianças/alunos. Depois do período de adaptação, serão introduzidos os grupos heterogéneos, que melhor se adequem a este propósito. Assim sendo, verifica-se aqui intencionalidade, com vista a fomentar uma participação mais ativa e equitativa na construção crítica e reflexiva do conhecimento (Leitão, 2011).

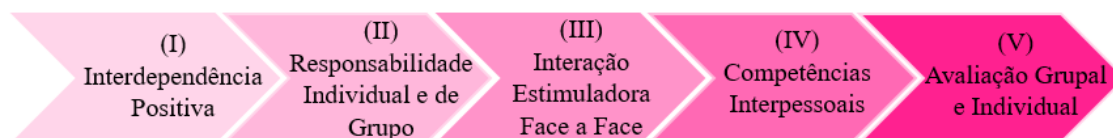
Yaniz (2003), mencionado por Ribeiro (2006), alerta para o facto de a AC ter de ser estruturada, referindo que “cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize. Não é pedir tarefas individuais [...] não é simplesmente uma partilha de recursos” (Ribeiro, 2006, p.34). Como tal, esta metodologia vai muito mais além do simples agrupamento de alunos, garantindo que todos os elementos do grupo estão envolvidos para atingir um objetivo comum. Neste sentido, todos aprendem com todos.

A DGE (2021) aponta, também, a AC como “um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula” (s.p.), registando a sua eficácia na consolidação das AE e das áreas do PASEO. Esta estratégia assume um papel determinante num contexto de mudança de paradigma educativo, conforme previsto nos D-L n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho. É “um modelo pedagógico onde o ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, [...] sobretudo para quem aprende” (DGE, 2021, s.p.), sobressaindo como prática pedagógica inclusiva, promotora de ambientes motivadores, participativos e ajustados aos desafios do século XXI.

De acordo com Johnson e Johnson (1989), citados pela DGE (2021), para ser considerada uma verdadeira AC, a metodologia deve assentar em cinco princípios (Figura 9):

### **Figura 9**

#### *Princípios da Aprendizagem Cooperativa.*



*Nota.* Adaptado de DGE (2021, s.p.).

Todos estes princípios asseguram que todos os membros do grupo estejam envolvidos e comprometidos, evitando fenômenos como a exclusão ou passividade, garantindo a eficácia do trabalho cooperativo.

No que toca à implementação desta abordagem, esta exige uma planificação extremamente cuidada por parte do professor, mas flexível, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento exibidos pelas/os crianças/alunos, bem como os seus gostos e interesses. Por conseguinte, também é promovida a diversidade cultural, bem como o respeito e tolerância pela diferença e valorização do outro, atentando ao contexto sociocultural envolvente (Leitão, 2011).

Firmiano (2011) destaca que, em vias de conduzir a estratégia em sala de aula, o processo deve ser dividido em três fases, sendo estas a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação. A Figura 10 vem representar e esclarecer esta divisão, incidindo nos pontos-chave considerados para cada fase, de forma a melhor orquestrar a concretização da AC.

**Figura 10**

*Papel do Professor na Implementação da Aprendizagem Cooperativa.*

O papel do professor		
Pré-implementação	<b>Especificar os objetivos do ensino (acadêmicos e sociais)</b>	O professor deve explicar porque vai usar a aprendizagem cooperativa, descrever seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização. Deve ainda explicar os objetivos de cada atividade.
	<b>Determinar o tamanho das células e distribuir os</b>	O tamanho da célula pode variar entre três ou quatro integrantes dependendo da atividade. As células devem ser heterogêneas e devem manter a sua constituição durante algum tempo.
	<b>estudantes pelas mesmas.</b>	
	<b>Atribuir papel aos estudantes</b>	Primeiramente deve atribuir papéis de acordo com as competências dos estudantes e depois garantir a rotatividade dos mesmos entre os estudantes.
	<b>Arrumar a disposição da sala de aula</b>	O professor deve organizar os espaços em sala para que as células possam interagir e movimentar-se facilmente. Os estudantes de uma mesma célula devem se sentar frente a frente. A sala deve ter elementos favorecedores da metodologia, como quadros construídos pelos estudantes.

	<b>Planejar os materiais de ensino para promover a interdependência</b>	Os materiais devem possibilitar que cada estudante individualmente contribua para o sucesso da célula.
	<b>Distribuir tarefas</b>	Selecionar métodos que se adapte a aprendizagem de cada atividade. As tarefas das células devem ser interessantes e variadas e cada estudante deve ficar responsável por uma atividade. O professor deve explicar claramente os procedimentos, estipular o tempo para cada tarefa e verificar se os estudantes compreenderam os procedimentos.
	<b>Estabelecer os critérios de sucesso</b>	O professor deve informar as competências que serão avaliadas, deve criar fichas para avaliar os trabalhos das células.
	<b>Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade</b>	O tamanho da célula deve ser pequeno para que cada estudante participe e tenha uma responsabilidade. Cada estudante deve ser capaz de defender sua posição e a posição da célula.
	<b>Estabelecer os comportamentos desejados</b>	As competências para trabalhar em célula devem ser ensinadas. Deve ainda treinar os estudantes para a resolução de conflitos e proporcionar dinâmicas para que os estudantes se conheçam e aprendam as habilidades sociais.
<b>Durante a implementação</b>	<b>Controlar o comportamento e o tempo</b>	O professor deve circular pela sala e observar como as células trabalham. É bom ainda ter um relógio na parede na sala para controlar o tempo de cada atividade.
	<b>Intervir se necessário</b>	Intervir quando perceber que há distrações ou conflitos. O professor deve ensinar como prevenir conflitos.
	<b>Prestar ajuda</b>	Fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes refletirem sobre o trabalho que esta sendo realizado.
	<b>Elogiar</b>	O professor deve elogiar os estudantes, assim como a célula a qual fazem parte, quando trabalharem adequadamente e cumprirem suas responsabilidades.
<b>Pós- implementação</b>	<b>Promover o encerramento através da sumarização</b>	O professor deve sintetizar os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada célula que sintetize o seu trabalho e o apresente a turma. Isso permiti ao professor verificar o nível de conhecimento dos estudantes.
	<b>Avaliar a aprendizagem</b>	Usar fichas de observação para avaliar o trabalho de cada célula. Essas fichas deve ser elaboradas juntos com os estudantes durante a pré-implementação. O professor deve informar o nível de desempenho das células e fornecer <i>feedback</i> dos trabalhos.
	<b>Refletir sobre o trabalho desenvolvido</b>	Os registros dos trabalhos devem ser guardados e partilhados com as informações dos grupos. No final da aula fazer novamente reflexão sobre as competências que foram usadas utilizando a tabela <b>T</b> , de um lado coloca as coisas boas que aconteceram e de outro as que ainda precisam melhorar.

*Nota.* Retirado de Firmiano (2011, pp.13-15).

Importa ainda referir que as vantagens provenientes da AC são amplamente reconhecidas. Desenvolve competências sociais, como a empatia e a comunicação oral, reduz a ansiedade em situações de avaliação, promove o pensamento crítico e o diálogo, fortalece a autoestima e estimula o envolvimento dos alunos num ambiente propício à investigação (Firmiano, 2011). Os alunos conseguem ultrapassar as suas dificuldades pois são capacitados para tal, através da prática cooperativa.

Nesta sequência, a AC foi uma estratégia pedagógica presente ao longo das minhas PP, não apenas em momentos pontuais, mas frequentemente utilizada aquando das minhas intervenções. A promoção da interação entre pares, da partilha de conhecimento e de estratégias, e o desenvolvimento de competências sociais foram transversais a todas as atividades desenvolvidas. A maioria das propostas realizadas nas PP envolveu momentos de trabalho cooperativo, jogos em pequenos grupos e atividades em pares, debates e construções conjuntas. Apesar de iniciar com grupos homogêneos definidos pelas/os crianças/alunos, rapidamente me apercebi das relações interpessoais nos/as grupos/turmas e passei a realizar a seleção heterogeneamente. Embora não totalmente satisfeitos pelos grupos, foram criadas oportunidades para que todos interagissem, partilhassem ideias e construíssem o conhecimento em conjunto, sendo esta a meta primordial.

## **2.2. Atividades Lúdicas como Facilitadoras da Aprendizagem**

A expressão “a brincar a criança aprende” (Silva, 2021, p.8) resume de forma clara a importância da componente lúdica no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de ludicidade remete para recreação e lazer, todavia, hoje transcendendo o puro entretenimento, estas atividades mais dinâmicas e criativas consideram-se um meio privilegiado potenciador do desenvolvimento integral da/o criança/aluno.

As atividades lúdicas ocupam, cada vez mais, um papel central na EPE e no 1.º CEB, alterando a forma como as crianças e alunos aprendem e interagem com o meio que os rodeia. Como forma de fomentar a motivação e combater o insucesso escolar, contrastando com o carácter expositivo do paradigma educativo tradicional, o lúdico vem dinamizar a aprendizagem, proporcionando “as condições necessárias para a otimização [...] a nível físico, motor, emocional, cognitivo e social” (Silva, 2021, p.10). Dallabora e Mendes (2004) corroboram esta perspetiva identificando que é ao brincar e jogar que as

crianças se exprimem, manifestam, interpretam e começam a atribuir significado ao que lhes é exterior, aprendendo de formas diferenciadas e notáveis.

Entende-se por atividades lúdicas “ferramentas relevantes para o processo educativo, servindo como facilitadores da aprendizagem, de motivação, memorização e cognição” (Niles & Socha, 2014, p.47), tornando-se, por isso, fundamentais e imprescindíveis de utilizar nas salas de atividades/aula.

Neste contexto, diversos autores destacam o valor pedagógico do lúdico. Freud (1959), mencionado por Silva (2021), associa o brincar ao prazer e à libertação emocional, permitindo à criança resolver problemas e superar frustrações. Dallabora e Mendes (2004) afirmam que, nesta visão, é oferecido à criança um espaço para pensar, desenvolver habilidades e satisfazer desejos, potenciando a aprendizagem em todas as suas dimensões. Nesta ótica, apresentam o ato de educar como “seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer” (Dallabora & Mendes, 2004, p.110), pelo que é necessário criar um ambiente educativo que exiba alegria, descoberta e, sobretudo, prazer, de forma que os alunos sintam menos pressão e melhorem o seu desempenho. O lúdico é, assim, uma estratégia estruturante para o sucesso educativo, promovendo a formação de cidadãos completos.

Geralmente, a utilização desta estratégia é mais frequente na introdução e consolidação de conteúdos, favorecendo a compreensão e assimilação dos conhecimentos, uma vez que se pretende despertar o interesse dos alunos e motivá-los. Este género de atividades oferece oportunidades para que os alunos aprendam num ambiente mais descontraído, participativo e criativo, visto que “as crianças aprendem melhor quando os conteúdos são relacionados com ações quotidianas e que sejam trabalhadas de forma dinâmica” (Correia, 2023, p.32).

De entre os diversos instrumentos lúdicos, destacam-se os jogos educativos – físicos ou digitais – e as aplicações *online* interativas, como *Kahoot*, *Wordwall*, *Mentimeter*, entre outras. Estes têm vindo a desempenhar um papel de relevo na diferenciação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos alunos e para a promoção de práticas motivadoras e significativas.

Os jogos educativos apresentam-se como instrumentos eficazes por conjugarem diferentes aspetos, como criatividade, raciocínio, desafio e, muitas vezes de forma implícita para as crianças e alunos, a aquisição de novos conhecimentos. A título de exemplo prático, durante as PPII e PPIII recorri à adaptação do jogo *Monopoly* aos

diferentes anos de escolaridade, bem como aos conteúdos curriculares – nomeadamente da área da Matemática – explorando o seu potencial para desenvolver competências como o cálculo e a resolução de problemas. A estrutura de jogo, por ser baseada em desafios sucessivos, permite ao aluno experienciar um sentimento de realização pessoal cada vez que ultrapassa uma etapa, o que alimenta a autoestima e fomenta o desejo de continuar a participar ativamente.

No que respeita às aplicações interativas, é de realçar o contributo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na diversificação das práticas pedagógicas. Ferramentas como o *Kahoot* e o *Wordwall* são de fácil utilização, extremamente intuitivas e potenciam aprendizagens mais visuais e interativas, o que aproxima os conteúdos escolares da realidade dos alunos e torna o ensino definitivamente mais cativante, já que "o jogo lúdico aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento" (Niles & Socha, 2014, p. 54).

Ao integrar estas ferramentas na sala de aula, o aluno é colocado no centro da ação educativa, estabelecendo-se pontes entre o saber escolar e a sua vivência quotidiana. Trata-se, pois, de criar experiências significativas de aprendizagem. Neste meio, o professor que reconhece a importância da ludicidade na educação corresponde a um profissional que entende o benefício de inovar, quer ser melhor e motivar a sua turma, comunicando claramente com a mesma.

Importa ainda referir que adotar uma postura lúdica não é cegamente utilizar jogos ou outros instrumentos sem intencionalidade pedagógica, mas sim focar “no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos e no papel do aluno” (Niles & Socha, 2014, p.91). A adoção de estratégias lúdicas exige um maior empenho e tempo de preparação, implicando uma postura investigativa, procurando ir além, explorando novas abordagens e recursos. Como salientam Niles & Socha (2014), é essencial que os professores estejam "munido[s] das capacidades científicas, didáticas e pedagógicas de forma que as aplicações das ferramentas lúdicas resultem numa aquisição de conhecimentos” (p. 70), tendo em consideração os momentos mais adequados para a sua aplicação.

A presença constante de atividades lúdicas nas minhas práticas pedagógicas refletiu precisamente a minha vontade de inovar e pôr os alunos a pensar e agir “fora da caixa”. Utilizei o lúdico para captar o interesse das crianças e alunos e, sobretudo, para promover aprendizagens significativas sustentadas em atividades dinâmicas.

### 2.3. Interdisciplinaridade

No campo da educação, o termo interdisciplinaridade há muito que se afirma tem vindo a afirmar-se como um dos pilares para um ensino muito mais integrado, contextualizado e significativo para os alunos.

Souza et al. (2022), referindo Salvador (2006), exploram o significado dos diferentes componentes que compõem esta palavra-chave: interdisciplinaridade. “Para a autora, o prefixo ‘inter’ apresenta a ideia de estabelecer ligações, a palavra ‘disciplina’ apresenta um campo de conhecimento específico e o sufixo ‘dade’ a ideia de movimento. Interdisciplinaridade seria, portanto, o movimento existente entre determinadas disciplinas” (p.5).

Este conceito representa uma resposta às limitações das abordagens tradicionais – que tendem a fragmentar o conhecimento – através da articulação entre diferentes áreas curriculares (Pombo, 2004). Segundo a autora, a interdisciplinaridade deve ser sustentada por mudanças concretas na organização curricular, refletindo-se, igualmente, na formação docente e na maneira como se concebe o ensino.

Souza et al. (2022) acrescentam que a interdisciplinaridade “trata-se, assim, de uma prática que nega os aspectos de submissão e de desumanização na escola e que, ao contrário, se orienta para a autonomia e para a avaliação crítica, e que seja aberta à atividade investigativa” (p.21).

Também Gérard Fourez (1995), referenciado por Mohr et al. (2019), enfatiza esta ideia, defendendo que é precisamente o diálogo e a comunicação entre cada disciplina que possibilita a construção de uma visão mais completa e enriquecida do mundo. Cada disciplina tem o seu lugar e é essencial, todavia, que unidas permitam compreender a panóplia de eventos multifacetados da realidade da vida quotidiana. “O grande segredo de um trabalho interdisciplinar é justamente identificar quais [...] as relações [...] entre as disciplinas, objeto de determinado estudo, projeto ou aula” (Souza et al., 2022, p.5).

A nível curricular, como afirma Cosme (2017), a interdisciplinaridade surge como oposição ao currículo de blocos compartimentados e sequências rígidas de conteúdo, propondo, em alternativa, um conhecimento mais articulado, situado e flexível. Do mesmo modo, Leis (2005) complementa que “a interdisciplinaridade [...] tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora” (p.9), promovendo aprendizagens mais ajustadas às exigências da sociedade contemporânea.

Entre os diversos motivos apontados por Teixeira (2016) para a aposta dos professores na abordagem interdisciplinar, destaca-se a necessidade de explorar novas estratégias eficazes para utilizar na sala de aula. Esta abordagem rompe com a fragmentação dos conteúdos, respondendo à maior especialização e dispersão dos saberes, favorecendo a integração das TIC, cada vez mais presentes no contexto escolar. Neste processo, os professores tornam-se agentes ativos da mudança, por iniciativa própria, tornando-se mais criativos e imaginativos.

Apesar de todos os benefícios listados, Pombo (2004) chama a atenção para os professores não caírem no erro de utilizar a interdisciplinaridade como estratégia pontual, dado que esta transcende esse estatuto, sendo uma experiência verdadeiramente transformadora para escolas, alunos e docentes, desafiando o paradigma tradicional da escola.

Ao longo do meu percurso, esta foi, sem dúvida, uma das abordagens mais presentes nas minhas práticas, sempre que possível. Na PPI, a interdisciplinaridade surgiu de forma mais simples e espontânea. Já nas práticas seguintes, esta assumiu outra dimensão de maior profundidade, mais desafiante e exigente a nível criativo, de conteúdos e de articulação com intencionalidade. Procurei sempre desenvolver atividades bem planeadas, onde os saberes se cruzassem naturalmente e com propósito. Nem sempre foi fácil, mas sempre resultou da melhor forma. Em suma, estas experiências serviram para acentuar a ideia de que a interdisciplinaridade não é apenas desejável, mas sim necessária para uma prática transformadora.

#### **2.4. Recursos e Materiais Didáticos**

Os recursos e materiais didáticos são instrumentos fundamentais que conciliam a relação entre o EI/professor, a/o criança/aluno e o conhecimento, auxiliando o processo de construção de novos saberes. Estes, atualmente, ocupam um lugar de destaque na prática docente, sendo pilares da mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Fiscarelli, 2007).

Segundo Botas e Moreira (2013), os recursos/materiais didáticos correspondem ao conjunto de recursos que os alunos podem manipular, com o propósito de facilitar a apropriação de conhecimento. Os mesmos autores, tocando na perspectiva de Chamorro (2003), afirmam que estas ferramentas são “todos os recursos que sejam criados,

produzidos e aplicados na ação educativa e que promovam o desenvolvimento do processo cognitivo” (Botas & Moreira, 2013, p.257). Estas ferramentas são, portanto, os meios que possibilitam uma melhor compreensão do conteúdo a ser assimilado – se utilizados com intencionalidade educativa – desde os mais tradicionais aos mais tecnológicos.

Na ótica de Santos e Belmino (2013), estes ainda representam “componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem” (p.3), favorecendo uma aprendizagem de qualidade através de um envolvimento maior com conteúdos de forma atrativa. Teixeira (2016) apoia esta perspectiva, referindo que são “meios a que o professor recorre, [...] com o propósito didático de desenvolver atividades nas aulas e reorganizar o processo educativo” (p.23).

Já Silva (2021) reforça o uso de materiais manipulativos pois permite ao aluno experienciar de forma prática conceitos abstratos, promovendo uma compreensão mais completa. Também Rando et al. (2020) sublinham a estimulação da autonomia, do pensamento criativo e crítico, assim como do espírito investigativo, como consequências provenientes do uso de material didático.

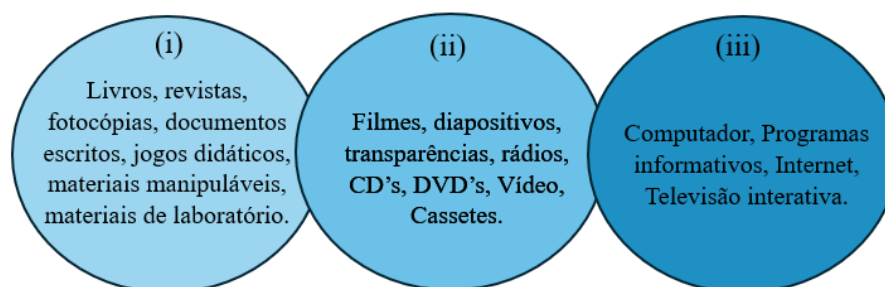
Neste sentido, podemos concluir, partindo destas definições, que os recursos e materiais didáticos assumem-se como elementos fundamentais no contexto educativo de sala de aula, uma vez que contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, lúdico, interativo, apelativo e significativo.

A sua utilização em contexto escolar, como referido anteriormente, não se limita à apresentação de conteúdos, como também envolve toda uma dimensão estratégica planeada e intencional, alinhando-se de acordo com os objetivos e metas a atingir definidas pelo docente para o seu grupo, tendo em conta as características apresentadas. É neste âmbito que Teixeira (2016) salienta a principal finalidade destes recursos e materiais, sendo esta “facilitar ou melhorar as atividades educativas e, conseqüentemente a apreensão de conhecimentos” (p.22).

Segundo Graells (2000), referenciado por Botas e Moreira (2013), os materiais didáticos dividem-se em vários tipos – (i) Materiais Convencionais; (ii) Materiais Audiovisuais; (iii) Novas Tecnologias (Figura 11) – e desempenham múltiplas funções, entre as quais sobressaem o fornecimento de informação e a simulação de contextos que favorecem a observação e experimentação, bem como o estímulo da motivação e do interesse dos alunos, incluindo o apoio à avaliação dos conhecimentos.

## Figura 11

*Tipos de Materiais Didáticos.*



*Nota.* Adaptado de Botas & Moreira (2013).

Entre outros materiais, salienta-se os considerados tradicionais – giz, quadro, manuais – como partes integrantes, demonstrando um equilíbrio entre este modelo e o moderno.

Fiscarelli (2007) realça que o docente é o responsável pela escolha criteriosa dos recursos e materiais utilizados, relatando a tentativa e erro como parte do processo de conquista de autonomia e amadurecimento profissional onde reflete e ajusta a sua prática. “Ao selecionar, planejar, utilizar o material didático [...] o professor sente-se realizado como profissional quando percebe que [...] deu certo” (Fiscarelli, 2007, p.8), isto é, atingiu as metas e objetivos propostos.

Neste âmbito, “o ensino-aprendizagem tem que ser o máximo possível mais prático e menos técnico, onde se possibilite [...] didática além de estudos” (Bordinhão & Silva, 2015, p.8), “aproveitando qualidades que são inatas das crianças: a curiosidade, o desejo de agir, de interferir e participar” (Santos & Belmino, 2013, p.1).

Importa ainda referir que estes materiais podem desempenhar um papel estruturante na promoção da interdisciplinaridade. Quando bem concebidos, funcionam como pontes entre as diferentes áreas, possibilitando atividades mais completas e ricas (Teixeira, 2016).

A seleção e conceção de recursos didáticos foi uma constante nas minhas PP e um dos aspetos que mais me desafiou enquanto discente estagiária. Desde os materiais simples até à criação de jogos, entre outros, procurei sempre que os recursos fossem elementos que envolvessem os alunos e os fizessem querer aprender. Ficou claro para

mim que o mais importante não é o recurso em si, mas sim o sentido que lhe é atribuído, a forma como é implementado deve demonstrar o *feedback* esperado. É uma dimensão muito criativa e investigativa, assim como uma das mais ricas.

### 3.1. Metodologia de Investigação-Ação

A Metodologia de I-A possui diversos significados, não sendo possível defini-la por uma só expressão. Neste sentido, vários autores contribuíram para melhor esclarecimento acerca deste conceito multifacetado.

Para Moura (2003), “investigação-acção significa adicionar conhecimento ao fenómeno específico que está a ser investigado e ‘conhecimento funcional’ dos práticos” (p.14). Anderson e Herr (2016) afirmam que a I-A se assume como “metodologia com a potencialidade não apenas de melhorar ou transformar as práticas, mas também de gerar conhecimentos” (p.4). Tanto Castro (s.d.) como Sanches (2005) concordam, definindo-a como um processo transformador que promove a construção de novas perspetivas sobre o ensino, desafiando as práticas e formas de pensar existentes nas comunidades educativas. Por sua vez, Barros (2012) diz-nos que esta é uma “estratégia formativa de cariz colaborativo e de supervisão com o objetivo de desenvolver nos professores competências reflexivas, encerrando elevadas potencialidades na promoção da inovação e transformação das situações educativas” (p.61).

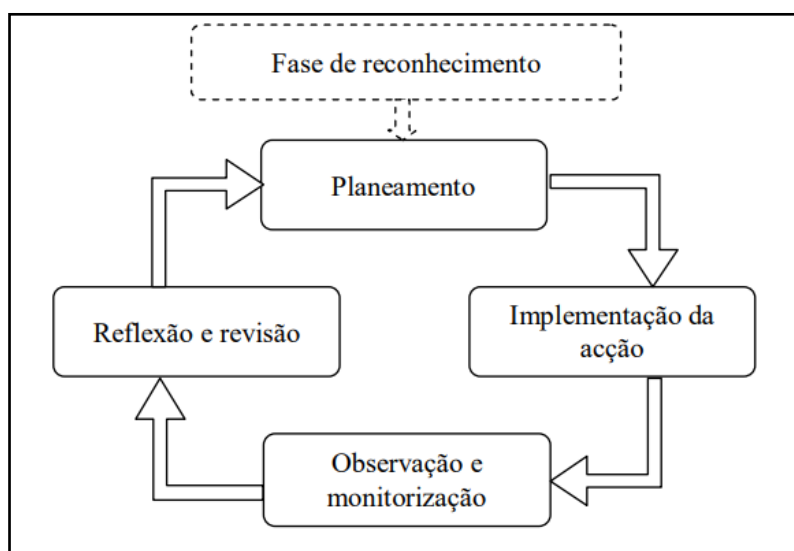
Todas estas definições apresentam aspetos comuns, evidenciando-se princípios centrais da metodologia como a prática, a reflexão e a oportunidade de transformar as práticas educativas para melhor. Esta metodologia constitui-se, portanto, como uma “atitude a desenvolver nos professores do século XXI”, “no sentido de melhorar a qualidade da escola [...], da educação [...] e a vida das pessoas” (Sanches, 2005, p.131).

A I-A apresenta, portanto, algumas características que a compõem. Castro (s.d., s.p.) identifica as seguintes cinco como fundamentais: (i) Participativa e colaborativa, pois a busca pelo conhecimento e construção do mesmo é sempre alicerçada à co-investigação e à participação de todos os agentes intervenientes; (ii) Prática e interventiva, dado que a ação gera mudança; (iii) Cíclica, porque a investigação é composta por ciclos que se repetem até gerarem a mudança prevista, como representado na Figura 12, importando refletir e fazer uma “análise retrospectiva” e uma “ação prospetiva” (Castro et al., 2012, p.7), a fim de aperfeiçoar e melhorar o processo; (iv) Crítica, visto que os investigadores e participantes “atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos” (Castro, s.d., s.p.); e (v) Auto avaliativa, pois é necessário avaliar ao longo do processo,

a fim de reapreciar e reajustar as estratégias, adaptando para uma ação mais eficaz e adequada.

**Figura 12**

*Ciclos da Metodologia de Investigação-Ação.*



*Nota.* Castro et al. (2012, p.7)

É, assim, possível concluir que a I-A é uma metodologia que consiste numa interligação intermitente entre a teoria e a prática, a qual é projetada e aprofundada através do questionamento, da observação, da reflexão, da ação e das transformações visíveis a nível educativo.

### **3.2. Investigação Qualitativa**

A I-A, devido ao investigador se envolver diretamente nos contextos em que se insere para pesquisa, apresenta uma natureza qualitativa. “Um professor–investigador é um questionador” (Costa & Oliveira, 2015, p.184). Esta perspetiva envolve uma reestruturação e reflexão na formação de professores, de forma que, orientados pela vertente investigativa, aperfeiçoem o nível de qualidade da sua prática educativa.

Segundo Gonçalves (2010), os elementos fundamentais numa investigação qualitativa são “o reconhecimento do valor das questões, a preocupação com a sua

definição e redefinição ao longo da investigação, assim como a emergência de novas questões” (p.60). Deste modo, as abordagens metodológicas não são neutras ou objetivas, apoiando-se em termos como “flexibilidade, pragmatismo e responsabilidade” (p.60), visto que na investigação qualitativa o importante é ser um professor investigador ativo, preocupado, interessado, esforçado e compreensivo.

Esta autora refere ainda as vantagens desta abordagem, visto que é possível descrever, interpretar e analisar crítica e/ou reflexivamente os fenómenos estudados, permitindo uma melhor avaliação e adequação da prática. A outra vantagem recai sobre as capacidades integrativas e analíticas do investigador dependentes das suas capacidades criadoras e intuitivas. Essencialmente, “a abordagem qualitativa permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa” (Gonçalves, 2010, p.49). É um paradigma subjetivo e rico, que visa dar prioridade ao processo.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Em vias de ser elaborada uma investigação o mais fidedigna possível, é imperativo o uso de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Esta recolha permitirá refletir sobre tudo o que se passa no meio em que o investigador se insere. Neste caso, na educação, isso concretizar-se-á aquando da apreensão das características pessoais de cada criança/aluno, fornecendo, assim, informações suficientes para concebermos uma acção pedagógica direcionada e adequada ao contexto.

Neste sentido, cada técnica e instrumento apresentados foram selecionados criteriosamente no âmbito do projeto de I-A desenvolvido na PPI, com base na sua eficácia para a obtenção de registos observáveis e mensuráveis da estratégia implementada. A informação extraída traz uma oportunidade para refletir e concluir acerca do melhor método a seguir para a implementação, visando atingir os objetivos estruturados para este projeto.

#### **3.3.1. Técnicas**

##### **3.3.1.1. Observação Participante**

A Observação Participante (OP) dá-se quando o investigador participa ativamente na vida do grupo onde está inserido para a investigação, conversando e estabelecendo

relações, tornando a sua pesquisa o mais objetiva possível. Moura (2003), referindo Estrela (1986) ao definir a OP, menciona-a como uma técnica situada num plano de observação-ação, que dá abertura à criação de novas situações, provenientes da intervenção do investigador/observador.

Fino (2003) apresenta-nos, do mesmo modo, a visão de Bogdan e Taylor (1975) da OP como processo contínuo caracterizado pelas interações sociais investigador-sujeitos, de modo que o investigador abrace uma nova realidade e recolha dados num determinado período, visando uma melhor compreensão do contexto observado.

Esta técnica esteve presente ao longo de todas as minhas práticas pedagógicas, mas foi particularmente importante na PPI para definição do projeto de I-A desenvolvido.

### **3.3.1.2. Entrevista Etnográfica**

Uma Entrevista Etnográfica, segundo Vieira e Vieira (2018), opera como uma técnica de carácter flexível, permitindo aos entrevistados responderem livremente e, segundo a sua perspetiva pessoal, ao conteúdo para refletirem nesse momento. Este tipo de entrevista não estruturada não só permite a recolha de informação, como também saber mais sobre os outros, pois “permite[m] ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado” (Vieira & Vieira, 2018, p.42). Assemelhando-se às conversações que temos no dia a dia, apenas se distingue pela intencionalidade e objetivos.

Durante o projeto da PPI esta foi a outra técnica que decidi pôr em prática, para poder trocar ideias e refletir de forma mais leve com a educadora cooperante, tanto acerca do modo como ela visualizava o grupo, como do modo como eu o fazia e de que forma poderíamos estabelecer uma parceria, a fim de melhorar aspetos na minha prática. Deste modo, surgiu uma imensidão de informações para serem analisadas e debatidas, refletindo-se na desenvoltura da minha prestação enquanto estagiária na EPE e enquanto investigadora perante o meu projeto de I-A a decorrer.

## **3.3.2. Instrumentos**

### **3.3.2.1. Diário Reflexivo**

O Diário Reflexivo assume-se como um instrumento fundamental na recolha de dados na I-A, visto que é um objeto no qual estão compiladas todas as observações do

investigador. A partir das ditas observações são tiradas notas de campo – descrições pormenorizadas, até onde a memória permite ir, de tudo o que sucedeu na prática para podermos analisar, refletir e agir – as quais têm como propósito orientar o rumo da ação educativa.

Segundo Moura (2003), o Diário Reflexivo revelava-se “um instrumento importante que respondia a necessidades específicas da investigação, tais como lembrar-me das minhas próprias observações imediatamente a seguir à intervenção” (p.23). Também Brazão (2007) se debruça sobre o “diário de campo” – designação que pode responder igualmente à de Diário Reflexivo – referindo que este consiste num registo feito diariamente pelo investigador etnógrafo, no qual se procura relatar, com detalhe, as observações realizadas no contexto da investigação, assumindo uma postura de observação participante juntos dos membros da comunidade.

Este tipo de diário configura-se, assim, como “um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de diário no sentido restrito, ou ainda anotações retratando o papel do investigador de campo” (Brazão, 2007, p. 290). Deste modo, o diário como instrumento privilegiado de pesquisa, formação e intervenção, sendo amplamente adotado na aplicação da metodologia de I-A, precisamente pela sua natureza descritiva e reflexiva, que revela inúmeras potencialidades e impulsiona novas formas de pensar e agir.

Deste modo, e ao longo do projeto na PPI, recorri diariamente ao uso deste diário reflexivo para me inteirar da minha prática e de registar tudo para mais tarde analisar e verificar quais as estratégias que estavam a gerar resultados e quais as que não, a fim de melhorar a minha prática pedagógica no tempo restante.

### **3.3.2.2. Registos fotográficos**

A fotografia tem como objetivo documentar momentos e experiências vividas pelos indivíduos. Em contexto investigativo, é utilizada para capturar os vários momentos e experiências dos intervenientes.

Trata-se de um dos principais instrumentos, pois capta, com precisão, os componentes em questão ao pormenor, não dando espaço para que a mente humana falhe. Assim, o registo fotográfico é “passível de ser analisado e processado, de modo a obter uma série de resultados e conclusões” (Rodrigues & Lopes, 2020, p.250).

Em contexto de PPI, percebi que, tanto a educadora cooperante, quanto as técnicas de apoio à infância, registam de forma imensamente regular, numa prática diária, as produções das crianças, bem como as suas brincadeiras nas áreas, recorrendo ao registo fotográfico/vídeo. Mas abrindo os horizontes para as PPII e PPIII, vi realmente a importância das fotos (e vídeos) e do benefício que nos traz estar conscientes.

Passei, da mesma forma, a utilizar este instrumento como registo consistente. Mais tarde, pude voltar e analisar as fotografias/vídeos realizados às crianças durante as atividades que desenvolvi, bem como durante os momentos de brincadeira e rotina, com a finalidade de retirar dados para potenciar a minha ação na prática pedagógica. Adicionalmente, estes registos possibilitam uma elaboração mais eficiente do projeto de I-A, permitindo-me analisar, avaliar e refletir, reajustar, adaptar e adequar melhor a minha prática ao grupo.

### **3.4. Métodos de Análise e Tratamento de Dados**

Rodrigues (2011) afirma que “aquilo que cada investigador procura como ferramenta de tratamento e análise de dados depende muito da natureza e objectivos da investigação que se esteja a realizar” (p. 172). Sendo assim, a natureza qualitativa do projeto de I-A centra a sua atenção “na análise exaustiva do fenómeno social e na acumulação de informação que permitirá [...] conclusões” (p.172).

A análise de dados constrói-se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), partindo da procura, recolha, seleção e organização sistemática da informação disponibilizada. Esta análise é uma etapa imprescindível no decorrer de todo o processo investigativo. Um aspeto ao qual concedo destaque é a importância de analisar os dados recolhidos simultaneamente com o progresso da investigação, dado que analisá-los apenas no fim da investigação pode condicionar os resultados.

Aquando da construção do meu projeto de I-A, procurei sempre cruzar as técnicas e instrumentos supramencionados, recorrendo à triangulação de dados, de forma a executar uma análise mais completa, sólida e credível “para confirmar, desenvolver ou esclarecer o problema de pesquisa” (Santana & Paiva Júnior, 2022, p.71).

Neste contexto de prática, os resultados obtidos são apenas aplicados e válidos nesse mesmo ambiente, dado que não podem nem devem serem feitas generalizações a partir de um caso restrito. Esta é uma das fases cruciais do projeto, porque se não se

encontrar devidamente realizada, pode dar origem a falhas na pesquisa e, conseqüentemente, transmissão de informação incorreta.



## **PARTE II – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

---



No presente capítulo, apresento e reflito acerca de vários aspetos inerentes à minha experiência de estágio na PPI, em contexto de EPE, que decorreu sob a orientação da Professora Doutora Guida Mendes e, mais tarde, da Professora Doutora Ana Isabel Gouveia. A minha prática desenvolveu-se num Infantário, situado no Funchal, numa sala que englobava crianças entre os dois e os quatro anos de idade.

Esta apresentação e reflexão tem por base a minha observação participante e a minha intervenção pedagógica no contexto mencionado acima. Uma vez que não é possível intervir, de forma fundamentada, sem estarmos familiarizados com a realidade do contexto em que nos inserimos, a observação constitui “o melhor instrumento para orientar, acompanhar e avaliar o desempenho infantil” (Nicolau, 1988, citado por Bodnar, 2006, p.90).

A intervenção pedagógica teve a duração total de nove semanas, distribuídas entre 02/10/2023 e 04/12/2023, tendo lugar às segundas, terças e quartas-feiras. Numa primeira fase, realizei o período de observação participante (15h), seguindo-se o período de intervenção ativa, durante o qual assumi o papel de educadora na sala, sob o acompanhamento da educadora cooperante. O horário que me foi atribuído consistia, portanto, em cinco horas diárias, sendo a parte da manhã entre as 09h30min e as 13h e a parte da tarde entre as 15h e as 16h30min.

Ao longo do capítulo, dá-se a conhecer a minha experiência de estágio nesta valência, abordando, em primeiro lugar, a caracterização do meio local, da instituição, bem como da sala e do grupo com o qual estagiei. Relata-se, do mesmo modo, o projeto de I-A realizado, o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa e três atividades que destaquei da minha prática. Por fim, apresenta-se a minha reflexão crítica que incide em toda a intervenção pedagógica.

### **4.1. Organização do Ambiente Educativo**

Segundo Silva et al. (2016), o ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Neste sentido, as aprendizagens significativas das crianças estão diretamente ligadas à

qualidade do ambiente educativo e, por isso, uma panóplia de fatores precisa de ser considerada para garantir o sucesso das crianças.

No mesmo olhar, “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.21). Portanto, percebemos que o ambiente educativo e o meio que o rodeia são extremamente importantes para o desenvolvimento de cada grupo de crianças, definindo as suas jornadas. Desta forma, e a fim de analisar e adaptar a prática pedagógica realizada, é imperativo procurar compreender as características do meio envolvente, do estabelecimento educativo, do grupo e respetiva sala.

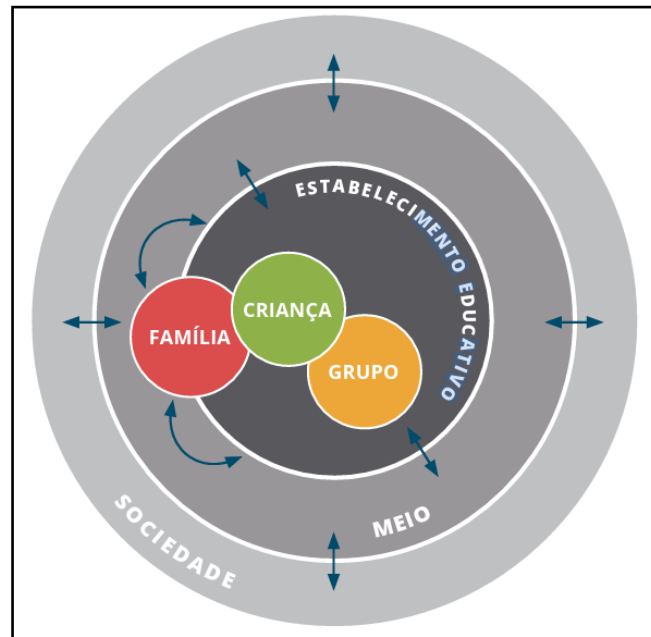
Assim, o ambiente educativo deve ser seguro, confortável e acolhedor, fazendo com que as crianças se sintam bem e onde as suas capacidades, características, interesses e gostos sejam valorizados. Como afirmam Azevedo et al. (2018), um ambiente educativo promotor de bem-estar, que oferece [...] diversidade de oportunidades de aprendizagem, em todas as áreas e domínios curriculares, [...] é uma forma de o educador[/a] combater as desigualdades sociais e culturais e de proporcionar uma educação mais justa e mais equitativa. (p.1)

As relações diárias que as crianças estabelecem com o educador, os pais, outros adultos, e os demais colegas, devem ser incentivadas, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. Efetivamente, as relações adulto-adulto, adulto-criança/criança-adulto e criança-criança são partes integrais da vida das crianças, pois as interações que têm moldam quem elas são.

O esquema a seguir (Figura 13) demonstra que todas essas partes estão interligadas e são igualmente importantes.

**Figura 13**

*Interações no Ambiente Educativo.*



*Nota.* Retirado de Silva et al. (2016, p.21).

#### **4.1.1. Caracterização do Meio Envoltente<sup>2</sup>**

Como referido anteriormente, o meio envolvente exerce influência nas crianças e é simultaneamente por elas influenciado. Estabelecer uma relação com o meio é essencial para uma prática educativa de qualidade nas escolas, pois pode proporcionar oportunidades de aprendizagem únicas e ricas.

Silva (2015) explica que o ambiente que rodeia a instituição é um espaço físico e social, oferecendo muitas atividades diferentes fora da sala de aula. A autora sugere que o jardim de infância deve ser um espaço dinâmico, uma extensão natural da vida de cada criança nos diferentes contextos em que se insere. Deste modo, verifica-se a existência de uma relação de interdependência e influência.

A instituição que me acolheu para a PPI foi uma escola privada, situada na Freguesia do Imaculado Coração de Maria, pertencente ao município do Funchal.

---

<sup>2</sup> A Caracterização do Meio Envoltente foi realizada com informação recolhida através de pesquisas *online* no *Website* da Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria e do Município do Funchal, bem como através de observação diária. Esta diz respeito ao ano letivo 2023/2024.

O Funchal constitui-se como o maior centro turístico, cultural e comercial da Ilha da Madeira. Apresenta uma extensão de 76,15 km<sup>2</sup> e engloba outras nove freguesias para além da supramencionada. Já a freguesia do Imaculado Coração de Maria foi elevada a esse estatuto a 6 de dezembro de 1955, devido ao aumento demográfico registado nas freguesias do Monte e de Santa Luzia. Segundo o *Website* da Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria, a respetiva freguesia apresenta-se delimitada a Norte pela Rua da Torrinha, o antigo Caminho-de-Ferro e a Ribeira de Santa Luzia; a Oeste pela Estrada Monte – S. Roque e pela Ponte do Torreão; e a Leste pela Rua da Levada e pelo cruzamento com a Estrada de Livramento (<https://www.jfimaculado.pt/freguesia/historia>).

#### Figura 14

*Brasão da Freguesia Imaculado Coração de Maria.*



*Nota.* Retirado de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/imaculado-coracao-de-maria/>

Relativamente ao meio imediato que rodeava a instituição, este apresentava atividade comercial no setor terciário. Perto do edifício onde decorreu a minha PPI havia maioritariamente prédios residenciais, assim como alguns estabelecimentos de restauração, um minimercado e cafés. Outros pontos de interesse nas proximidades contam com a *International Sharing School* – Madeira, a loja de bicicletas MZ Bike (localizada no centro comercial D. João), o Hospital da Luz e a Nephrocare Funchal –

que oferecem serviços médicos essenciais – a Escola Secundária da Associação Promotora do Ensino Livre (APEL) localizada logo acima, o Jardim de Santa Luzia (proporciona um ambiente agradável para atividades ao ar livre) situado abaixo e uma área de lazer em frente, entre outros serviços e atividades. Esta diversidade de serviços contribui significativamente para enriquecer as atividades pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças.

A existência destes diferentes espaços cria um ecossistema muito dinâmico e interligado com a comunidade, que complementa as ações educativas do Infantário, o que permite proporcionar aprendizagens mais significativas. Este contexto multifacetado é fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, permitindo às mesmas explorar e aprender fazendo.

A caracterização do meio local de um Infantário não enriquece apenas o ambiente educacional, como também contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma educação mais relevante, inclusiva e conectada com a realidade em que estas estão inseridas. Vários fatores como (i) a contextualização cultural e social; (ii) a promoção de identidade e pertencimento; (iii) o desenvolvimento de competências sociais; (iv) a estimulação da curiosidade e exploração; (v) a integração de experiências práticas; (vi) a colaboração com a comunidade; (vii) o respeito pela diversidade e (viii) a promoção de um desenvolvimento sustentável são considerados a fim de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças.

#### **4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo<sup>3</sup>**

O estabelecimento educativo deve, imprescindivelmente, apresentar uma organização que fomente o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. De forma a atingir tal objetivo, é necessário analisar as suas características intrínsecas, visto que, no olhar de Silva et al. (2016), cada estabelecimento educativo tem as suas próprias e únicas características, sendo, assim, muito específico.

A caracterização da instituição é, então, essencial, no sentido de compreender a escola e as suas características no âmbito socio-afetivo e cultural. É importante, portanto,

---

<sup>3</sup> A Caracterização do Estabelecimento Educativo foi realizada com informação recolhida através de pesquisas *online*, do PEE 2023/2027 e de observação diária.

conhecer a escola e o meio onde esta se insere, a fim de o educador se inteirar das oportunidades apresentadas, adaptar a sua maneira de trabalhar e estabelecer uma relação com as crianças dessa mesma instituição.

De acordo com a pesquisa que efetuei, o Infantário no qual se deu a PPI constituiu-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi inaugurado a 07 de outubro de 1999. A sua gestão e administração é realizada pela Fundação de Socorros Mútuos “4 de setembro de 1862”.

A instituição, destinada às valências de Creche e Pré-Escolar, encontrava-se dividida em dois andares, o Rés- do-Chão e o 1.º Andar, com diversos espaços interiores e exteriores (Tabela 3 e Figura 15).

**Tabela 3**

*Espaços do Estabelecimento Educativo.*

<b>Piso 0 (Rés-do-Chão)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 estacionamento (pais e pessoal docente e não docente);</li> <li>• 1 cozinha de lama;</li> <li>• 1 jardim;</li> <li>• 1 lavandaria;</li> <li>• 1 cozinha;</li> <li>• 1 área de funcionários;</li> <li>• 1 secretaria;</li> <li>• 1 refeitório;</li> <li>• 2 polivalentes;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 salas de creche;</li> <li>• 1 copa de auxílio ao berçário;</li> <li>• 1 casa de banho para as crianças;</li> <li>• 1 recreio comum às salas de Jardim de Infância (JI);</li> <li>• 1 recreio comum às salas de creche/berçário.</li> </ul>
<b>Piso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sala de transição;</li> <li>• 3 salas de JI;</li> <li>• 3 gabinetes;</li> <li>• 1 arrecadação;</li> <li>• 1 casa de banho para as crianças;</li> <li>• 1 casa de banho para adultos;</li> <li>• 1 sala de reuniões/descanso.</li> </ul>

## Figura 15

*Espaços Exteriores da Instituição da PPI.*



O Infantário acolhia crianças dos cinco meses aos seis anos e dispunha de sete salas: uma de Berçário, duas de Creche, uma de Transição e três de JI. Relativamente aos recursos humanos, cada sala era composta por uma educadora e duas técnicas de apoio à infância, exceto a sala de transição, que possuía, excecionalmente, três técnicas, devido à mesma ter maior quantidade de crianças pequenas. Adicionalmente, a instituição contava com cerca de quatro auxiliares de refeitório, duas rececionistas/serviços educativos da escola e ainda os professores das restantes atividades (artes, desporto, música).

A nível de recursos materiais, a escola possuía vários equipamentos como computadores, projetores multimédia, impressoras, rádios e leitores de CD, entre outros, destacando uma ampla quantidade de material didático presente tanto nas salas de atividades como nos armazenamentos dos recreios.

O Infantário encontrava-se aberto todos os dias úteis das 7h30 às 18h30 (tolerância até às 18h45 e prolongamento até às 19h), encerrando unicamente nos feriados. O mesmo dispunha de uma componente de apoio à família para períodos de interrupção letiva.

Os documentos orientadores desta, e qualquer escola, passam pelo Projeto Educativo de Escola (PEE) e pelo Plano Anual de Atividades (PAA). “A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria” (Silva et al., 2016, p.23), e é neste sentido que surge o PEE em vigor de 2023/2027, denominado “Era uma vez...Uma história de cada vez!”. Os objetivos gerais do projeto podem ser observados na Tabela 4 abaixo.

**Tabela 4**

*Objetivos Gerais do PEE 2023/2027.*

<b>PEE 2023/2027 “Era uma vez...Uma história de cada vez!”</b>	• Estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade;
	• Estimular o pensamento e a capacidade de atenção;
	• Desenvolver a capacidade de dar sequência lógica aos factos;
	• Desenvolver o gosto literário e estimular o interesse pela leitura;
	• Desenvolver a linguagem oral e escrita;
	• Desenvolver a motricidade global, utilizando as histórias como motivação.

*Nota.* Adaptado do PEE 2023/2027.

Já o PAA, elaborado para o ano letivo 2023/2024, está distribuído por 11 meses, com datas mais específicas e as principais atividades/festividades. A Tabela 5 apresenta a sua organização e planeamento.

**Tabela 5***PAA 2023/2024.*

<b>Mês</b>	<b>Atividades</b>
<b>Setembro</b>	- Reunião de início de ano letivo com os Encarregados de Educação; - Adaptação; - O Outono; - Projeto Eco-Escolas: Início das Atividades;
<b>Outubro</b>	- Aniversário do Infantário; - Projeto Eco-Escolas / Projeto Educação Alimentar: Dia Mundial da Alimentação; - Festa de Halloween;
<b>Novembro</b>	- Pão por Deus; - São Martinho; - Terra Treme / Exercício de Evacuação; - Apresentação dos Projetos Curriculares de Sala; - Dia do Pijama;
<b>Dezembro</b>	- Festa de Natal; - Elaboração e entrega dos presentes e cartas ao Pai Natal; - O Inverno;
<b>Janeiro</b>	- Dia de Reis; - Dia de Santo Amaro; - Reuniões de avaliação/registos de observação do 1.º semestre;
<b>Fevereiro</b>	- Carnaval;
<b>Março</b>	- Dia do Pai; - Páscoa;
<b>Abril</b>	- A Primavera;
<b>Maiο</b>	- Dia da Mãe; - Dia Mundial da Criança (semana com atividades);
<b>Junho</b>	- Festa de final de ano letivo; - Passeio ao Porto Santo;
<b>Julho</b>	- Festa dos Finalistas; - Dias de praia/piscina; - Reuniões de final de ano / registos de observação do 2.º semestre; - Passeios de final de ano;
<b>Agosto</b>	Encerramento do Infantário.

*Nota. Adaptado de PAA 2023/2024.*

O Infantário fazia ainda parte de três programas complementares, os quais são o Eco-Escolas, a Educação Alimentar e o Lado Animal. Cada um destes programas serve um propósito diferente, mas com o objetivo comum de maximizar as potencialidades das oportunidades de aprendizagem dadas às crianças do Infantário.

#### **4.1.3. Organização do Espaço Pedagógico**

Se há um aspeto que determina como se processa o desenvolvimento dos grupos de crianças da EPE é a organização do espaço pedagógico. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) advertem que o espaço em que as crianças se inserem, neste contexto, deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses” (p.26).

Em concordância com os autores, Silva et al. (2016) acrescentam que “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades [...] de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.26). Sendo assim, o educador acarreta grande responsabilidade e deverá refletir tendo em mente uma intencionalidade pedagógica, a fim de responder às necessidades e evolução do seu grupo.

A sala onde realizei a minha PPI era muito acolhedora, luminosa, arejada e cheia de potencialidades. Situava-se no Piso 1, no fundo do corredor e dispunha, ao pé da porta, de uma zona para colocar os pertences das crianças e onde facilmente se podiam calçar/descalçar para a hora da sesta.

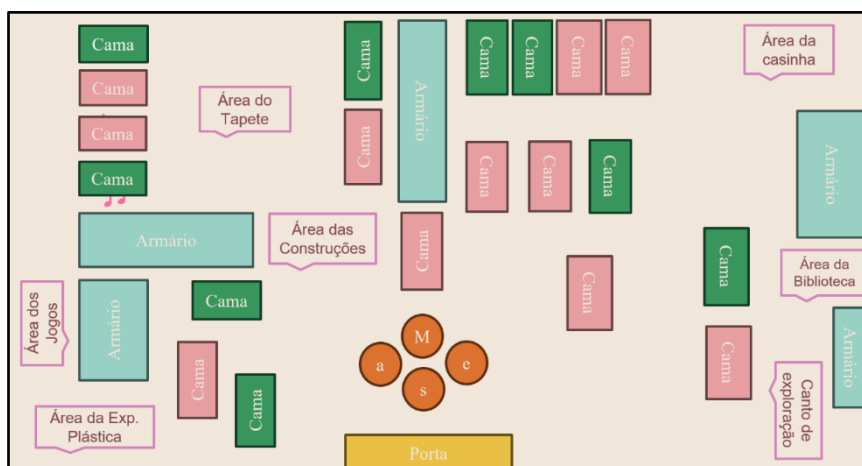
Nas suas paredes estavam expostos artefactos produzidos pelas crianças, tanto em placares, como penduradas. Este grupo era muito encorajado a nível da expressão pessoal e todos esses artefactos são as provas irrefutáveis. Estavam expostos, de igual forma, o calendário dos aniversários e o quadro das presenças, mas não a rotina nem as regras da sala.

Relativamente à sua disposição, a sala encontrava-se bem organizada. Tanto a distribuição das camas das crianças como os seus lugares nas mesas redondas foram selecionados devido às suas personalidades e comportamentos, pois como a educadora já as conhecia bem, sabia quem deveria juntar e quem não, para o sucesso de todos. Ademais, as áreas e os respetivos materiais eram de fácil acesso, o que promovia mais diversidade de brincadeiras e probabilidades de se juntarem em grupos, dado que a

maioria dos jogos era para mais de um jogador. Para melhor visualização, apresento aqui a planta da sala (Figura 16).

**Figura 16**

*Planta da Sala de Atividades.*



No que toca às áreas apresentadas, esta sala abarcava a Área da Expressão Plástica, a Área dos Jogos e das Construções (carros, legos, ferramentas), a Área do Tapete, a Área da Casinha, a Área da Biblioteca e o Canto de Exploração Sensorial.

Segundo o D-L n.º 241/2001, 30 de agosto, o EI deve organizar espaços e materiais de forma que as crianças tenham “experiências educativas integradas” (p. 5573).

O modelo *High-Scope* foi o seguido pela educadora, tendo em conta a maneira como estão organizadas as áreas na sala de atividades. Este é um modelo que se baseia no facto da criança construir o seu próprio conhecimento e, por isso, ter espaços ricos e materiais didáticos diversos para escolha. De acordo com Ferreira (2002), “o espaço é, segundo o Currículo *High-Scope*, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento” (p.1). Nesta orientação construtivista, influenciada por Piaget e a sua teoria de desenvolvimento, as diferentes áreas são espaços que permitem desenvolver diferentes aprendizagens.

Iniciando pela Área da Expressão Plástica (Figura 17) e, concordando com Machado e Sousa (2018), “esta é uma área que possibilita as crianças verem, imaginarem, representarem, criarem e narrarem” (p.61), onde

espalham tintas, farinha, areia, terra sobre papel estendido no chão ou afixado na parede/cavalete, observam os efeitos expressivos que produzem os seus gestos, manipulam pau de carvão, lápis de cera, lápis de pastel... modelam plasticina, barro ou massa branca, as crianças mais velhas fazem colagens com materiais diversos, compondo os seus elementos num conjunto (pedaços de papel, de pano, elementos da natureza, alimentos crus). (Machado & Sousa, 2018, p.62)

É uma área inteiramente dedicada à exploração manual e às sensações que transmite.

**Figura 17**

*Área da Expressão Plástica.*



De seguida, a Área dos Jogos e a das Construções (Figura 18) “possibilita[m] experiências de aprendizagem plurais, apoiadas pela mediação pedagógica dos adultos” (Machado & Sousa, 2018, p.60). Nesta área, as crianças manipularam, testaram, combinaram elementos e exploraram diferentes materiais. Deram asas à criatividade e utilizaram blocos e outros recursos para que se tornassem o que a imaginação deixar.

**Figura 18**

*Área dos Jogos e Construções.*



Castro (2018) afirma que a Área do Tapete (Figura 19) é efetivamente o local onde tudo acontece. É um espaço que confere grande proximidade entre os intervenientes, onde o educador se senta com as crianças, e, em momento de conversa, se fala sobre emoções, sobre a rotina, sobre gostos e desgostos, proporcionando um ambiente seguro que fortalece ligações e onde há brincadeira, leitura de histórias e muito mais. É, portanto, um dos espaços mais importantes da sala de atividades.

**Figura 19**

*Área do Tapete.*



A Área da Casinha (Figura 20), como em todos os contextos de JI que já presenciei, era sempre a mais requisitada. Todos desejavam estar lá e representar muito bem fosse qual fosse o papel que assumissem. O faz de conta é uma das principais formas das crianças desenvolverem as suas habilidades. É através deste jogo que representam papéis que veem no dia a dia e que lhes desperta interesse. Mães, pais e filhos são os mais comuns, mas nada invalida que trespassem o faz-de-conta para outras áreas e sejam polícias, cozinheiros, médicos ou professores. “A seleção diversificada de equipamentos, objetos e materiais possibilita que as crianças sejam” (Machado & Sousa, 2018, p.59) o que quiserem, o que desejam e é desta forma que irão descobrir como interpretar o seu papel social e daqueles que as rodeiam.

**Figura 20**

*Área da Casinha.*



A Área da Biblioteca (Figura 21) é onde as crianças se dirigem quando sentem a vontade de ter um livro na mão, de folhear, de ver as imagens, de sonharem acordadas com as histórias. O intuito é estimular o gosto pela leitura e escrita desde cedo, o que só é possível com variedade e qualidade de livros, o que esta sala possuía. “Esta é uma área que convida ao recato e ao sossego” (Machado & Sousa, 2018, p.60).

**Figura 21**

*Área da Biblioteca.*



O Canto de Exploração Sensorial (Figura 22) foi uma área desenvolvida já tendo iniciado a PPI, devido à exploração da temática do Outono. Recheado com folhas, paus, tampas, algodão e outros materiais que as crianças recolheram no exterior da escola, elas próprias compuseram o seu cantinho. Este ambiente possibilitou a perceção de diversas texturas, cores e formas, promovendo o foco nos sentidos.

**Figura 22**

*Canto de Exploração Sensorial.*



Azevedo et al. (2018) trazem-nos uma citação que bem encaixa no final deste ponto: o(s) espaço(s) pedagógicos deve(m) permitir às crianças tomar decisões e fazer escolhas que não as limitem a uma determinada área, mas que lhes possibilitem mover-se ao ritmo das suas intenções para experimentar as suas múltiplas possibilidades, agindo individualmente ou em grupo. (p.4)

Todos os espaços mencionados apresentam um propósito comum, deixando as crianças à vontade para explorar e manusear todos os materiais que estiverem ao seu alcance. Assim, aprendem, crescem, desenvolvem-se e tornam-se agentes ativos.

#### **4.1.4. Organização do tempo pedagógico**

Em primeiro lugar, é imprescindível referir que a organização do espaço, do tempo e dos materiais disponíveis, enquanto dimensões interligadas presentes no ambiente educativo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento curricular (Azevedo et al., 2018).

O tempo pedagógico na EPE refere-se à forma como o mesmo é estruturado, permitindo cada dia ter um ritmo equilibrado, assegurando uma rotina que respeita as crianças, favorecendo o bem-estar e as aprendizagens, mediante o ritmo de cada uma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Como referem Machado e Sousa (2018), “ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos das crianças e dos adultos; as múltiplas experiências” (p.63).

A organização do tempo pedagógico trata-se, além da duração das atividades, da qualidade das interações e experiências proporcionadas ao longo do dia. “É o tempo que constrói as experiências no espaço” (Machado & Sousa, 2018, p.63). Desta forma, o EI deve proceder “a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (D-L n.º 241/2001, 30 de agosto, p. 5573), pois imprevistos podem ocorrer, sob qualquer circunstância, como observei na minha intervenção pedagógica.

Relativamente à rotina do grupo da minha PPI, esta durava desde que as crianças chegavam de manhã ao infantário até à hora a que os pais os vinham buscar. Conforme a Tabela 6, conferimos os momentos-chave da mesma.

**Tabela 6***Rotina do Grupo da PPI.*

<b>Entrada/Acolhimento/Diálogo com os pais</b>	<b>07h30min/09h30min</b>
Reforço da manhã (fruta) e higiene	09h45min
Reunião de grande grupo no tapete	10h05min
Atividades orientadas em pequeno grupo/exploração das áreas da sala	10h30min
Higiene pessoal e almoço	11h45min
Sesta	12h45min
Despertar e higiene	14h45min
Atividades orientadas em pequeno grupo/exploração das áreas da sala	15h00min
Lanche e higiene	15h45min
Atividades livres: Recreio ou Polivalente	16h30min
Reforço alimentar: pão, fruta ou bolacha	17h45min
<b>Saída</b>	<b>16h30/18h30min</b>

De forma geral, a rotina é um elemento crucial no quotidiano das crianças, pelo que o educador necessita de organizá-la, dado que é o guia orientador das atividades diárias. Deve ser flexível a nível do seu planeamento e execução, pois o foco principal são as crianças e devemos ouvi-las sempre.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular (AEC) (Tabela 7), estas tinham lugar apenas às terças e quintas-feiras e apenas as frequentavam as crianças cujos pais pagavam o montante extra na mensalidade.

**Tabela 7***Atividades de Enriquecimento Curricular do Grupo da PPI.*

<b>Período</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
<b>Manhã</b>	-	-	-	Educação Física	-
<b>Tarde</b>	-	Expressão das Artes	-	Expressão Musical	-

#### 4.1.5. Caraterização do Grupo<sup>4</sup>

Um ambiente educativo de qualidade advém de terem sido tomados em conta diversos aspetos que permitem ao educador ajustar a sua ação, de forma a criar um contexto pedagógico mais significativo e adequado às necessidades das crianças, compreendendo as suas especificidades.

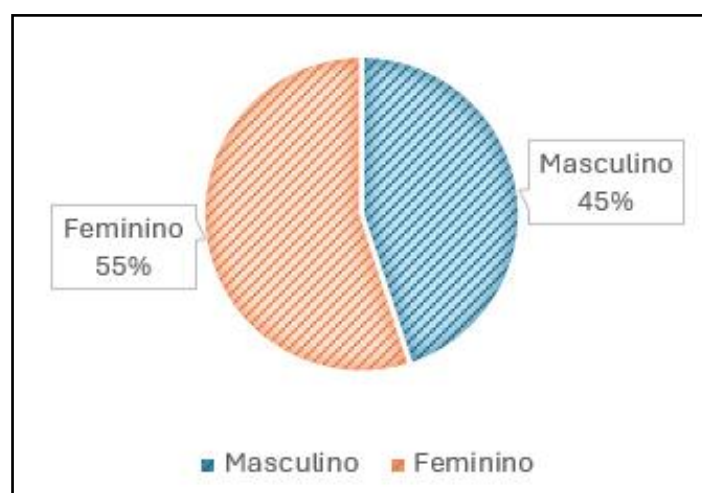
Silva et al. (2016) afirmam que o plano deve ser “adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento” (p.10). Os mesmos autores apresentam que diversos fatores como o número de crianças por sexo, a diversidade etária e a dimensão do grupo impactam significativamente as interações e as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Assim, a EPE deve apresentar um ambiente dinâmico e diversificado, onde cada criança traz consigo um conjunto único de características que influenciam não só a interação no grande grupo, como a organização do espaço e gestão do tempo pedagógicos.

O grupo com o qual desenvolvi a minha PPI era constituído por 20 crianças, 11 do sexo feminino e nove do masculino (Figura 23). No mesmo existem duas crianças que estavam referenciadas com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

**Figura 23**

*Sexo das Crianças da PPI.*



---

<sup>4</sup> A Caraterização do Grupo foi elaborada com base na observação direta diária e em diálogos com a EI cooperante.

O grupo era heterogéneo a nível etário, abrangendo idades entre os dois e os quatro anos. A maior parte das crianças já se conheciam dado terem frequentado a mesma sala no ano passado, à exceção de algumas que iniciaram pela primeira vez a integração na instituição.

Este grupo tinha muita tendência para se dividir em pares ou pequenos grupos, demonstrando preferência pelo mesmo género aquando da escolha de colegas para as brincadeiras livres. Observei claramente que algumas crianças tinham progenitores e familiares de origem não portuguesa, como venezuelana, brasileira, entre outras, mas todas, no geral, falam bem a língua.

Estas crianças apresentavam muitas potencialidades nas diversas áreas de aprendizagem, constituindo um grupo dinâmico, participativo e curioso. A maioria das mesmas demonstrava interesse por jogos, pelo brincar – especialmente na área da casinha – pelo desenho, pintura, leitura e narração de histórias. Contudo, um dos principais desafios situava-se ao nível do desenvolvimento de atitudes e valores como a partilha, cooperação, solidariedade e respeito pelo outro. Algumas crianças revelavam dificuldades em admitir erros, pedir desculpa e cumprir regras previamente estabelecidas, o que impacta a dinâmica do grupo. Todavia, estas manifestações fazem parte de uma fase natural do seu crescimento, no qual as crianças ainda estão a aprender a reconhecer e a considerar o ponto de vista do outro, pelo que é normal existirem situações menos fortunadas a este respeito.

Conforme as OCEPE (2016), são definidas áreas de conteúdo através das quais podemos observar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento global das crianças.

Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças já conheciam e aceitavam as suas características pessoais e as dos outros. Verbalizavam as suas necessidades, expressavam emoções e sentimentos com diferentes níveis de facilidade, bem como manifestavam os seus gostos, preferências e opiniões. Paralelamente, identificavam-se com diferentes grupos sociais, como a família e a escola, começando a compreender semelhanças e diferenças culturais entre os colegas. Estavam familiarizadas com a sua rotina, autónomas em muitos momentos de higiene, calçar, comer, entre outros. No entanto, no que se refere às atitudes e comportamentos, algumas demonstravam dificuldades em reconhecer que estiveram mal, em partilhar recursos e brinquedos, bem como em esperar pela sua vez para falar. Além disso, nem sempre cumpriam as regras da sala, apesar de terem participado ativamente na sua definição, evidenciando a necessidade

de um maior trabalho no desenvolvimento da cooperação, do respeito pelo outro e da gestão da frustração.

Na Área de Expressão e Comunicação, a expressão artística era uma das preferidas das crianças. Gostavam muito de pintar, modelar plasticina, fazer colagens e brincar ao faz de conta. Na dança, apresentavam boa coordenação motora e, na música, identificavam diferentes sons e tocam pequenos instrumentos. Na EF, gostavam de correr, mas ainda enfrentam desafios no trabalho em equipa. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mostravam curiosidade por novas palavras, gostavam de ouvir e relatar histórias e começavam a perceber a relação entre leitura e escrita. Em Matemática, diziam os números até dez, mas ainda têm dificuldades em associá-los às respetivas quantidades. Demonstravam boa noção espacial e identificavam formas geométricas e tamanhos com expressões adequadas.

Por último, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam interesse pelo que os rodeia e muitas observavam e colocavam questões para saber mais sobre determinado assunto. Gostavam muito de explorar, descobrir, sentir e fazer tudo por si próprios, revelando, com alegria e prazer, as suas descobertas. Sabiam identificar as diferentes partes do corpo, aspeto que observei através da canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés” que cantámos e gesticulamos. Sabiam, igualmente, identificar os diferentes tipo de animais, as suas principais e mais distintas características e que os seres vivos passam por um processo de crescimento.

No geral, este grupo evidenciou um conjunto de competências bastante promissor para a faixa etária apresentada. Contudo, subsistem ainda outros aspetos a explorar e a desenvolver focando, principalmente, na Área de Formação Pessoal e Social, no que respeita às atitudes e valores.

#### **4.2. Projeto de Investigação-Ação**

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projeto de I-A, do 1.º semestre do 1.º ano do MEPEE1CEB, foi proposta, em contexto de estágio na EPE da PPI, a realização de um projeto de I-A, visando a observação de fragilidades no grupo para implementação de diversas estratégias e atividades que as combatassem e atenuassem.

O projeto que desenvolvi teve como título “Brincando com Propósito: As Atividades Lúdicas e os Valores”, pois aborda como a realização de atividades lúdicas é um benefício

aquando do desenvolvimento de determinados valores nas crianças. Deste modo, o principal objetivo é despertar uma consciência coletiva acerca do respeito pelo outro, pelas regras, pela espera da sua vez e por uma resolução menos agitada de conflitos, através das diferentes propostas de atividades elaboradas.

De mão dada com estes aspetos encontram-se as emoções. Muitas vezes, no seu percurso, cada criança irá ter de lidar com emoções menos positivas. Ou porque algo não correu da maneira que era pretendida, ou porque ouviu uma resposta negativa por parte do adulto, terá de apreender as ferramentas que possibilitarão uma gestão mais fácil do seu comportamento e das suas ações, tendo por base o controlo das emoções. Só assim poderá realmente haver uma transformação de valores, como indica o título.

Tendo por base as OCEPE (2016) e a Lei-Quadro da Educação (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), constata-se a importância que as diferentes atividades desenvolvidas na EPE têm, priorizando, desta forma, um bem-estar emocional e social.

O cronograma abaixo (Tabela 8) permite o acompanhamento das nove semanas de ação pedagógica, demonstrando como foi organizado o tempo para cada uma das fases.

**Tabela 8**

*Cronograma do Projeto de I-A.*

FASES		PROCEDIMENTOS		CRONOGRAMA														
				DURAÇÃO														
				SETEMBRO			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>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>	10. <sup>a</sup>	11. <sup>a</sup>	12. <sup>a</sup>	13. <sup>a</sup>	14. <sup>a</sup>	15. <sup>a</sup>		
PLANEAR	Observação																	
	Identificação do Problema																	
	Formulação da Questão																	
	Revisão Preliminar da Literatura																	
	Definição da Estratégia de Intervenção																	
AGIR	Operacionalização da Estratégia																	
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados																	

#### 4.2.1. Enquadramento do Problema

Durante a minha primeira semana na PPI, a qual foi reservada à observação participante, não consegui logo identificar uma problemática que se estendesse às proporções do grupo inteiro. Contudo, após algum tempo de observação, identifiquei que a principal dificuldade do grupo era saber esperar a sua vez e partilhar brinquedos e

materiais, o que frequentemente gerava conflitos. As crianças demonstravam comportamentos pouco cooperativos, como tirar objetos das mãos dos colegas ou interromper conversas sem aguardar a sua vez. Para intervir, defini a promoção da partilha, cooperação e responsabilidade social como foco do projeto de I-A, elaborando atividades que incentivassem esses valores.

Segundo as OCEPE (2016), o EI é responsável por proporcionar “oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (Silva et al., 2016, p. 32), atuando como mediador no desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à cidadania.

A problemática deste presente trabalho inseriu-se, deste modo, na Área de Desenvolvimento Pessoal e Social das OCEPE (2016), a qual é uma área transversal na EPE. Consequentemente, a abordagem e reflexão sobre esta problemática incitam um desenvolvimento holístico, contribuindo para relações interpessoais mais respeitadas, uma participação mais estruturada e um impacto positivo no crescimento das crianças.

#### **4.2.2. Questão Orientadora**

Senti que era necessário e crucial abordar aspetos relativos à cooperação, à partilha e ao respeito pelas regras de convivência na sala. Assim, utilizando a metodologia de I-A, formulei a minha questão orientadora para este projeto:

**De que forma a implementação de atividades lúdicas pode impactar o desenvolvimento do respeito pelo outro, contribuindo para a sensibilização incidente nas noções de partilha e de responsabilidade social?**

#### **4.2.3. Estratégia de Intervenção**

Delinear quais as estratégias de intervenção a utilizar para a concretização do projeto de I-A é um passo extremamente importante, pois só assim podemos analisar cada estratégia, avaliar o seu desempenho e mudá-la, se necessário, reformulando a nossa prática educativa.

Sanches (2005) afirma que o EI tem de ser capaz de selecionar as melhores estratégias de intervenção e é “ao questionar-se e [...] as suas práticas” que “está a

processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades [...] irá desenvolver” (p.130).

A questionar e refletir acerca das estratégias escolhidas é que o EI pode adaptar a sua ação. As estratégias devem ser planeadas e ricas, para podermos garantir que as crianças aproveitam ao máximo e desenvolvem os conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para uma convivência não conflituosa e um ambiente sereno e comunicativo.

A estratégia que escolhi implementar trata da promoção de atividades lúdicas nas quais o grupo tinha interesse, aliadas ao tema escolhido. De acordo com Silva et al. (2016), “o desenvolvimento da criança nas relações sociais [acontece] em atividades com os seus parceiros” pois “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais” (p. 45).

Do mesmo modo, através do reforço positivo, estabelece-se aqui uma estratégia emocional, visto que dentro destas atividades lúdicas consegui abordar e trabalhar a consciencialização da problemática com a qual me deparei. O diálogo e comunicação e a separação do grande grupo em pequenos grupos, alicerçados às minhas propostas de atividades, foram uma combinação que demonstrou aspetos positivos.

Assim, ao longo da PPI, as atividades que implementei foram sustentadas nas estratégias mencionadas, dada a sua relevância para a criação de um ambiente colaborativo e respeitador. Além disso, possibilitaram um envolvimento lúdico e emocional das crianças, promovendo a compreensão e a adoção de atitudes e comportamentos essenciais para uma interação positiva e harmoniosa no grupo.

#### **4.2.4. Avaliação do projeto de Investigação-Ação**

A fase da Avaliação do projeto verifica, essencialmente, se os objetivos propostos no início foram concretizados, de forma eficaz, ou não.

No fim da PPI não pude, de forma clara, observar mudanças permanentes no comportamento e nos valores das crianças, apenas mudanças temporárias, por isso não posso realizar uma avaliação própria e convicta dos resultados. Com as atividades que desenvolvi e também nos momentos fora das mesmas quando intervim, as crianças deram *feedback* positivo e repetiram os comportamentos cívicos desejados, partilhando os brinquedos e objetos, e esperando a sua vez para falar, pondo o dedo no ar, em vez de

repetidamente falarem em tom de voz alto “Eu!”, o que acabava por resultar em ruído desnecessário e perda de controlo na gestão do grupo da minha parte.

No entanto, e devido a serem crianças de idades muito jovens, precisam de mais tempo e dedicação a trabalhar e a participar em mais atividades lúdicas além daquelas que eu providenciei, para que se consciencializassem acerca dos aspetos mencionados nos objetivos propostos.

### **4.3. Momentos de Aprendizagem<sup>5</sup>**

Ao refletir sobre a PPI e analisar a sequência de atividades realizadas ao longo do estágio, identifiquei três atividades que se destacaram por se focarem não só, mas também, no desenvolvimento das atitudes e valores, que precisavam ser reforçados no grupo, com o objetivo de ultrapassar as suas dificuldades.

Estas atividades, inseridas nas diferentes Áreas das OCEPE (2016), foram pensadas para promover o desenvolvimento integral das crianças e acredito que alcançaram os resultados esperados. Serviram como um ponto de partida para a construção de aprendizagens essenciais e para a formação das crianças ao longo da sua vida. Durante toda a intervenção pedagógica, desenvolvi diversas atividades interdisciplinares e enriquecedoras, que promoveram aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conteúdo, tendo como meta principal o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para garantir o sucesso das atividades, optei por estratégias que colocassem as crianças no centro do processo de aprendizagem, estimulando-as e motivando-as. Vale destacar que as minhas atividades foram baseadas na planificação mensal da educadora, nas OCEPE (2016) e no PEE.

#### **4.3.1. A Poção Mágica**

A primeira atividade aqui abordada decorreu no dia 30/10/2023 e enquadra-se na 4.<sup>a</sup> Semana de Ação Pedagógica, no contexto da celebração do Halloween.

As crianças foram divididas em três pequenos grupos (de seis/sete elementos cada um), pelas diferentes mesas presentes na sala, que juntámos. A experiência consistiu na

---

<sup>5</sup> As planificações dos momentos de aprendizagem explanados encontram-se no Apêndice 1 do CD-ROM.

criação de uma “poção mágica”, onde as crianças adicionavam ingredientes misteriosos a um caldeirão. Antes de iniciar a atividade, apresentei os caldeirões e desafiei as crianças a se recordarem do nome, como já tínhamos referenciado previamente.

De seguida, apresentei os ingredientes que compunham a “poção mágica”, como chamaram à experiência e, por fim, apresentei os elementos decorativos temáticos (aranhas de plástico, olhos que se mexem, morcegos de brincar, entre outros), que seriam deitados no caldeirão para tornar a poção assustadoramente divertida, visualmente atrativa e sensorialmente envolvente.

Cada criança, à vez, despejava um pouco dos ingredientes (Figura 24), respeitando a necessidade de partilha e equidade na participação. Assim, a mistura foi suficiente para todos. No final, a parte favorita foi mexer a poção no caldeirão com uma colher, misturando os elementos e observando as mudanças que ocorriam.

#### **Figura 24**

*Mistura dos Ingredientes da Atividade Experimental.*



O facto de já ter experimentado com este grupo a realização de outra experiência diferente (criação de pasta de modelar), permitiu-me constatar o gosto pelas experimentações, ou seja, “mexer com as mãos na massa”. Tudo o que seja sensorial é prioridade com as crianças, ainda mais quando exibem um entusiasmo assim tão grande na participação.

Esta atividade foi um sucesso, pois até os mais tímidos se integraram e se expressaram, o que normalmente é muito difícil de acontecer. Adicionalmente, fez emergir outras habilidades que ajudarão na posterior aprendizagem da escrita.

Da mesma maneira, ajudou na promoção da motricidade fina, pois a forma como agarram nos talheres na refeição é igual à forma como agarraram na colher para mexer a poção, o que se tornam em movimentos que funcionam como antecipação à prensa da mão/dedos para, posteriormente, agarrar o lápis.

DBR PPI, 30/10/2023, 4.<sup>a</sup> semana de intervenção

Com esta atividade, pretendi que as crianças desenvolvessem diversas competências essenciais ao seu desenvolvimento global, integrando diferentes áreas de conteúdo. A atividade envolveu os sentidos: visão (observação dos ingredientes e das mudanças na mistura), audição (sons dos elementos ao serem mexidos), tato (sensação ao manusear os materiais) e olfato (cheiro dos ingredientes utilizados) (Figura 25).

### **Figura 25**

*Execução da Atividade Experimental.*



Do mesmo modo, promoveu a curiosidade e o pensamento científico (observaram mudanças na mistura, levantaram hipóteses sobre o que aconteceria e discutiram os efeitos visíveis – Área do Conhecimento do Mundo; o desenvolvimento linguístico (introdução de novos vocábulos, construção de frases explicativas, desenvolvimento da

comunicação oral – Área de Expressão e Comunicação); e o trabalho cooperativo (os pequenos grupos favoreceram a socialização, a partilha e a aprendizagem de regras sociais, como o esperar a sua vez e a colaboração – Área de Formação Pessoal e Social).

#### **4.3.2. O Coelho Que Não Sabia Esperar**

A segunda atividade aqui destacada foi um puzzle que incidiu sobre a história d’ “O Coelho Que Não Sabia Esperar”, pensada para promover a cooperação, a partilha e a entajuda entre as crianças, proporcionando um momento de interação e descoberta coletiva. Esta atividade deu-se dia 21/11/2023, na 7.<sup>a</sup> Semana de Ação Pedagógica.

Para esta atividade, as crianças sentaram-se todas no tapete, a fim de estarem em comunidade umas com as outras, tendo acesso visual em círculo e podendo, desta forma, promover um ambiente de partilha e proximidade. A única vez na qual foram divididos foi no momento de procura das peças do puzzle, para uma “caça ao tesouro”. Cada grupo de 4/5 crianças tinha uma área designada, dentro da sala, onde procurar e lá encontrariam o montante de peças igualado à quantidade de crianças que integrava esse grupo.

O puzzle foi uma atividade lúdica introdutória à história “O Coelho Que Não Sabia Esperar” (Figura 26) e foi desenhado para ter uma peça para cada criança poder colocar, combatendo a exclusão e, conseqüentemente, os sentimentos negativos e os conflitos.

**Figura 26**

*Puzzle da História “O Coelho que Não Sabia Esperar”.*



As crianças mostraram-se muito entusiasmadas à procura das peças e felizes quando os amigos as descobriam (Figura 27). Durante a procura, verificou-se um grande entusiasmo, com crianças a ajudarem os amigos, dando pistas sobre a localização das peças. Este momento espontâneo de entreajuda reforçou os laços entre os pares e demonstrou a capacidade das crianças de cooperar para um objetivo comum: concluir o puzzle para, finalmente, descobrirem a história que iria ser contada.

### **Figura 27**

*Procura conjunta das peças do Puzzle.*



Com esta atividade pretendi que as crianças desenvolvessem a cooperação e o sentido de entreajuda (comunicação e descrição oral presente em todo o processo – Área de Expressão e Comunicação); o saber esperar a sua vez, pois tanto para irem procurar as peças em pequenos grupos, como para as colocarem no tapete, respeitaram a vez dos colegas e considerei esta atividade um sucesso – Área de Formação Pessoal e Social.

Também desenvolveram a partilha, porque dentro do mesmo grupo havia crianças que descobriam as peças todas e, assim, havia outras que ficavam sem peças. Houve casos em que eu alertei para a partilha com o amigo que não tinha nenhuma peça, mas houve outros casos nos quais foi apenas instinto a partilha com o outro, pois não queriam ver o amigo triste. Desenvolveram, assim, tanto competências motoras (deslocação pelo

espaço), como cognitivas (montar do puzzle) e atitudinais (valores a respeitar) (Figura 28).

**Figura 28**

*Montagem do Puzzle em Grande Grupo.*



#### **4.3.3. Caixa de Objetos e Texturas**

A terceira atividade foi realizada no dia seguinte, 22/11/2023, numa dinâmica de sala onde outras variadas atividades decorriam em simultâneo, pelo que as crianças foram divididas em pequenos grupos. Quem não escolhesse realizar logo as atividades propostas e fosse brincar para as áreas primeiro – o que também é extremamente importante para o desenvolvimento de crianças pequenas, assim que terminasse, trocava de lugar com as outras crianças presentes nas opções que ainda não tinham realizado. Desta forma, em sistema rotativo, com cerca de três/quatro crianças de cada vez, foi garantida uma experiência mais individualizada e atenta às interações de cada criança.

A proposta consistiu na utilização de uma caixa de cartão vazia e pedi às crianças para fecharem os olhos enquanto escolhia objetos na sala, aleatoriamente, e os colocava dentro da caixa. O objetivo era uma criança, à vez, retirar um objeto sem ver o que era, para poder explorar primeiro a textura, depois observar a cor e outros detalhes visuais e,

posteriormente, explicar aos colegas o que tinha descoberto, incentivando a partilha de informação e a verbalização (Área de Expressão e Comunicação) (Figura 29).

### **Figura 29**

*Exploração Livre dos Materiais Apresentados.*



Com esta atividade, pretendi que as crianças desenvolvessem, principalmente, o saber esperar a sua vez, ou seja, respeito pelas regras do grupo, promovendo a paciência e a partilha (Área de Formação Pessoal e Social), pois após a explicação aos colegas, o objeto era passado de mão em mão (manipulação dos objetos/exploração tátil – motricidade fina). O primeiro grupo que tive partilhou entre si todos os objetos, explicou claramente o que eram e não houve quaisquer entraves ao seu sucesso. No entanto, outros grupos com crianças diferentes suscitaram dificuldades na partilha e até aconteceu retirar um objeto da mão do amigo quando este ainda estava na fase de analisar o que era antes de apresentar aos outros.

É possível verificar que existem sempre casos e casos, pois cada um é diferente e único e, por isso, não podemos generalizar a intervenção. O grupo desenvolveu tanto competências motoras (motricidade fina – agarrar), como cognitivas (associação) e atitudinais (Figura 30).

### Figura 30

*Concretização da Atividade “Caixa de Objetos e Texturas”.*



#### **4.4. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa**

Nas OCEPE (2016) está consagrada “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade”, contribuindo, assim, como “meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.30).

É neste âmbito que, no dia 13/11/2023, desenvolvi, em colaboração com as colegas Rubina e Raquel, um projeto educativo com a comunidade, o qual celebrou o São Martinho. Tivemos como principal objetivo proporcionar às crianças uma experiência enriquecedora sobre a lenda de São Martinho, promovendo valores como a partilha, a bondade e a inclusão, enquanto estimulamos a participação.

A atividade estruturou-se em dois momentos. No primeiro momento, realizámos uma dramatização da lenda (Figura 31), recorrendo a uma peça cuidadosamente preparada. Desempenhei o papel de narradora, enquanto a Rubina representou o São Martinho e a Raquel, o mendigo. Apesar dos ensaios prévios, enfrentámos um desafio inesperado durante a apresentação, dado que a projeção da minha voz não se revelou suficiente para ser ouvida por todas as crianças no espaço amplo em que nos encontrávamos, ao ar livre, e à presença de crianças mais pequenas, oriundas das salas de berçário.

### Figura 31

#### *Realização da Peça de São Martinho.*



Foi necessário adaptar uma nova estratégia e, assim, enfrentamos um desafio adicional. Para evitar dispersão enquanto pensávamos, decidimos cantar, em conjunto, canções alusivas ao outono que já tinham sido exploradas em contexto de sala. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois permitiu a continuidade da participação das crianças e reforçou o que tinham aprendido anteriormente.

A solução a que chegamos rapidamente foi deveras simples e ainda mais rica. Enquanto eu interpretava com gestos a peça, a diretora pedagógica auxiliou na narração das falas. Esta adaptação foi, então, essencial para manter a dinâmica da atividade.

O segundo momento teve foco no magusto. Cada sala utilizou os cartuchos previamente elaborados pelas crianças, de forma a receber as castanhas assadas. O magusto decorreu num ambiente de convívio, proporcionando uma experiência de partilha das castanhas e momentos de interação espontânea.

A meu ver, este projeto com a comunidade foi bem-sucedido porque permitiu às crianças uma vivência significativa e envolvente da nossa tradição de São Martinho. Através da dramatização, foi possível captar a atenção das crianças e facilitar a compreensão da lenda de forma lúdica e mais interativa. A adaptação durante a peça apenas reforça a importância de uma abordagem pedagógica flexível, preparando-nos para dar resposta perante imprevistos.

#### **4.5. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica I**

Educação trata de criar, alimentar, desenvolver, segundo a origem da palavra. Isto é, não apenas alimentar de forma literal, mas sim alimentar a formação cultural, moral e intelectual das nossas crianças, de forma a criá-las e desenvolvê-las. É neste sentido que se enquadra a EPE.

A minha interação com o grupo foi de progressão rápida. Após um tempo de abrir-me a elas e criar um espaço seguro para estas se abrirem a mim, conectámo-nos. Começaram a dialogar mais, a chamar-me para brincar, para estar com elas. Todos estes aspetos são indícios de uma boa relação entre as duas partes, baseadas na empatia, afetividade, paciência e, sobretudo, respeito mútuo.

Este grupo com quem estagiei é diversificado, cada criança com as suas necessidades, características e personalidades. A partir da observação permanente, pude perceber as diferenças existentes. Existem crianças que demonstram maior autonomia na realização de tarefas básicas, enquanto outras revelam necessidade de maior apoio e incentivo. Estas diferenças estão, neste caso, relacionadas com os diferentes níveis de estímulo e hábitos adquiridos em contexto familiar. Assim, a escola assume um papel fundamental, procurando equilibrar estas disparidades e promover o desenvolvimento integral de cada criança. Senti que poderia haver uma melhor relação de comunicação entre a escola e a família, já que os benefícios que resultam desta ligação são mais do que se podem contar. Como consta na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Cap. II, Art.º II)

Relativamente às atividades e brincadeiras nas Áreas, mostraram-se muito independentes e criativos no modo de brincar e na realização de trabalhos no domínio da expressão plástica. Houve dois aspetos que notei alguma dificuldade, principalmente, e que se constituíram como o ponto de partida que me levou a conduzir o meu projeto de I-A na área de Formação Pessoal e Social, denominado “Brincando com Propósito: As

Atividades Lúdicas e os Valores”. Estes aspetos que evidenciei foram a dificuldade em saber esperar pela sua vez, seja na prática de atividades ou para se exprimirem perante os restantes colegas e equipa pedagógica e uma complexidade em partilhar brinquedos e outros recursos materiais entre pares.

Na visão de Pereira (2014), é a partir da promoção das relações com os colegas que “a criança vai-se familiarizando com normas sociais envolvidas nas relações interpessoais e vai também desenvolvendo competências emocionais e habilidades sociais” (p.12). Por isso, é necessário orientar esta convivência tanto na sala de atividades como fora no recreio.

Conflitos geram-se facilmente à volta deste tipo de comportamentos, os quais, embora não priorizando o respeito pelo outro, a responsabilidade e o sentido de partilha, são naturais de acontecerem nestas idades. Quinquiolo (2017) afere esta perspetiva quando diz que “situações de conflito são inerentes a condição humana” (p.119), pois estão presentes em todos e em todo o lado. E não é diferente no JI, dado que “os conflitos estão presentes desde a infância e sendo a escola o primeiro meio de convívio das crianças fora de casa, é lá que eles aparecerão das mais diversas maneiras e pelas mais variadas razões e é na convivência com outros” (p.120). O importante é agir para o resultado ser diferente. Verifiquei algumas mudanças, no entanto, apenas temporárias e situacionais. Por serem crianças pequenas, torna-se mais difícil apreenderem e adquirirem comportamentos e regras de forma duradoura se estes não forem repetidos diversas vezes.

Posso afirmar que, no início deste estágio, estava extremamente nervosa. Felizmente este sentimento, pouco a pouco, foi-se diluindo e, no final, considero que tive uma prática muito boa, onde aprendi imenso.

Através das minhas atividades e das relações estabelecidas com o grupo, penso que, com sucesso, estimei as capacidades de cada criança, enquanto lhes apresentei um ambiente estável e seguro. Estabeleci vínculos significativos com todas as crianças, mesmo com as mais tímidas. O foco era promover momentos de interação dentro e fora do momento de tapete, a fim de melhorar a comunicação. Do mesmo modo, durante a minha implementação, favoreci sempre a observação, a fim de melhorar a compreensão e a integração de todos, bem como propus o desenvolvimento de competências de expressão e comunicação, entre outras.

Ademais, enfrentei alguns desafios notáveis, de entre os quais a gestão de grupo nos momentos “mortos” da tarde, na medida em que senti imensa dificuldade, por vezes,

em ser ouvida e respeitada pelo grupo. No entanto, considero que, na altura, fiz tudo ao meu alcance para estabelecer uma relação mais próxima, mas sem ceder às vontades todas e sabendo ser firme e dizer “não” conforme necessário. Atualmente, mudaria ainda outros aspetos, mas este foi o meu principal foco com necessidade de alterar durante o estágio, e no qual eu vi mudanças, pois trabalhei para isso.

Além disso, a gestão do tempo e organização das atividades, principalmente a divisão das crianças em pequenos grupos para rentabilizar tempo e maximizar uma abordagem mais individual e focada, foram novos aspetos com que me deparei no início e aos quais não tinha dedicado muito pensamento antes. Depois de realmente conhecer cada criança, pude adaptar a minha organização pedagógica, sabendo quem pode fazer par com quem, priorizando uma gestão equilibrada a nível comportamental e de execução eficaz das atividades.

Apesar de todos os desafios, é com um sorriso na cara que, orgulhosamente, digo que adquiri conquistas. Ao longo deste estágio pude desenvolver uma compreensão mais profunda das diferentes estratégias e abordagens utilizadas para gerir os constrangimentos referidos e, após diversas tentativas bem-sucedidas e outras nem tanto, aprendi que adaptar atividades para atender às necessidades de cada criança é fulcral.

Creio que, a partir da minha experiência nesta prática pedagógica, consegui criar um ambiente, de sala e de grupo, acolhedor e inclusivo. Aprendi a importância da flexibilidade e da adaptabilidade nas planificações e compreendi a necessidade de uma comunicação e gestão eficazes, tendo sempre em vista o desenvolvimento integral das crianças. Ao refletir criticamente sobre esta experiência, reconheço que ainda há áreas em que posso melhorar, as quais foram referidas nas dificuldades pelas quais passei. Porém, relativamente às dificuldades que identifiquei nas crianças, consegui observar um impacto positivo da minha prática.

Em suma, a PPI teve um impacto significativo no meu crescimento pessoal e profissional, pois vi que tipo de ambiente me espera. Com muito gosto dediquei a estes meninos e meninas os dois meses. Fundamentalmente, os obstáculos que enfrentei tornaram-me mais segura e confiante, ciente de que ainda tenho um longo caminho a percorrer para me tornar a melhor profissional que conseguir ser.

Semelhante ao capítulo anterior, neste também se apresenta, analisa e reflete sobre a PPII, a qual se desenvolveu em contexto do 1.º CEB, numa turma de 1.º ano. Esta prática teve a orientação da Professora Doutora Carla Gonçalves, em conjunto com a docente cooperante e decorreu numa instituição privada, situada no Funchal.

A PPII decorreu de 26/02/2024 a 13/05/2024, de segunda-feira a quarta-feira, perfazendo 5 horas diárias. O horário que me foi atribuído englobou a parte da manhã e da tarde, entre as 09h-13h e 14h-15h.

Apresenta-se, aqui, a organização do ambiente educativo da PPII, juntamente com a caracterização do meio e da instituição, assim como da turma, do espaço e do tempo pedagógicos. Nesta PP não foi realizado um projeto de I-A, no entanto, as estratégias a implementar foram planeadas tendo em consideração as necessidades da turma. Três momentos de aprendizagem são expostos, assim como a reflexão crítica acerca desta prática.

### 5.1. Organização do Ambiente Educativo

Como salientado no capítulo prévio, o ambiente educativo deve ser um espaço que promova o desenvolvimento dos alunos. Estes têm de ser desafiados e estimulados, de modo a construírem o próprio conhecimento e, por isso, há a necessidade de criar um ambiente propício a tal.

Cuando entramos en un centro educativo [...] su distribución, [...] las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación [...], de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior. (Forneiro, 2008, pp.51-52)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) concordam e reforçam que a organização de um ambiente educativo “significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (p.23). Desta forma, o professor é o responsável por construí-lo “com a finalidade de promover aprendizagens integradas a partir dos contextos e experiências de

cada criança enquanto ser competente e em desenvolvimento” (Kot-Kotecki, 2013, p.173). É neste sentido que a autora refere que essa construção “espelha a sua intencionalidade educativa, os seus saberes teórico práticos, as suas ações, as suas crenças e valores” (p.173).

Importa, assim, enquadrar o ambiente educativo no qual a minha *práxis* se deu, sendo que as diferentes caracterizações permitirão contextualizar melhor o mesmo.

### 5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte<sup>6</sup>

A PPII decorreu numa instituição de cariz privado, situada na freguesia da Sé (Figuras 32 e 33), na Avenida do Infante, de igual modo pertencente ao município do Funchal.

Esta começou a ser construída em 1550, abrange cerca de 3,67 Km<sup>2</sup>, e obteve um aumento de 8,2% na população que lá reside, segundo os CENSOS 2021, relativamente a 2011. A freguesia da Sé faz também fronteira com as freguesias de São Martinho, São Pedro, Santa Luzia e Santa Maria Maior e, de acordo com o *Website* HelloGuide Madeira (<https://www.helloguidemadeira.com/pt/madeira/localidades/funchal/se/>), é um centro comercial e de serviços.

**Figura 32**

*Brasão da Freguesia da Sé.*



*Nota.*

Retirado

de

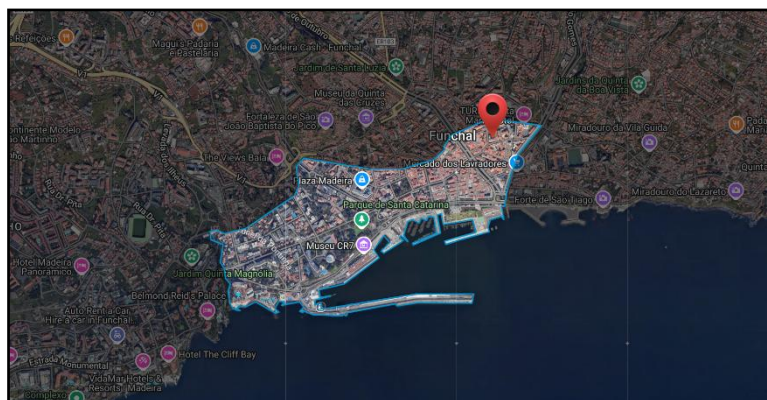
<https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>

---

<sup>6</sup> A Caracterização do Meio Envolverte foi realizada com informação recolhida através de pesquisas *online* no *Website* HelloGuide Madeira e do Município do Funchal, bem como através de observação diária. Esta diz respeito ao ano letivo 2023/2024.

### Figura 33

#### *Limites da Freguesia da Sé.*



*Nota.* <https://www.freguesiadase.pt/informacoes/localizacao>

A nível de pontos de interesse e recursos da freguesia, os mais populares são o Museu de Arte Sacra, Palácio de São Lourenço, Sé do Funchal, Teatro Municipal Baltazar Dias, Quinta Vigia, o Largo do Pelourinho e a Assembleia Legislativa da Madeira, entre outros (PEE, 2022-2026, p.8).

No meio que rodeia a escola, encontramos um Hospício, bem como um Infantário, ambos pertencentes à mesma fundação. A instituição é ladeada ainda por outro infantário, pelo parque de Santa Catarina e por uma vasta zona de lazer e restauração, tanto acima, como abaixo. Além destas zonas, encontramos também o centro comercial Plaza Madeira, a Marina do Funchal – acompanhada do Marina Shopping e toda a extensão da Avenida Arriaga.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (p.24). Deste modo, há muito por onde a escola explorar de forma a enriquecer e desenvolver os alunos com contextos e aprendizagens diversificadas.

### 5.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo<sup>7</sup>

O estabelecimento educativo onde estagiei na PPII, como já mencionado, é privado e carateriza-se como uma IPSS. Fundada a 5 de abril de 1937, a instituição propõe-se a educar os seus alunos segundo princípios cristãos, tendo em vista a formação de cidadãos conscientes, independentes, e responsáveis, seguindo os valores da Liberdade, Justiça, Solidariedade e Paz na sua ação.

A instituição integrava-se no regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e destinava-se às valências da EPE e 1.º CEB, contando com cerca de 350 crianças/alunos. O seu objetivo principal, enquanto entidade responsável pela formação de centenas de crianças, é proporcionar as melhores condições promotoras de aprendizagem.

O edifício principal era moderno e amplo e encontrava-se dividido em três andares, o Rés-do-Chão e o 1.º e 2.º Andares, com diversos espaços que são fundamentais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Tabela 9). Faziam parte também o edifício da direção e um outro edifício adjacente, que contava com outras salas destinadas às expressões artísticas, judo, catequese e à diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão, através da terapia *Snoezelen*. No mesmo espaço estava presente a capela da escola, destinada a rezas diárias no curto período antes do início das aulas da manhã.

---

<sup>7</sup> A Caraterização do Estabelecimento Educativo foi realizada com informação recolhida através do *Website* da escola, do PEE 2022/2026 e de observação diária.

**Tabela 9***Espaços do Estabelecimento Educativo da PPII.*

<b>Piso 0 (Rês-do-Chão)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1 campo de futebol;</li><li>• 3 refeitórios (Pré-Escolar, 1.º CEB e funcionários);</li><li>• 1 copa;</li><li>• 2 casas de banho;</li><li>• 1 ginásio;</li><li>• 1 pátio destinado aos recreios do 1.º CEB;</li><li>• Balneários para alunos e professores;</li><li>• Arrecadações.</li></ul>
<b>Piso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Salas de Educação Especial;</li><li>• Salas de TIC;</li><li>• Salas de Inglês;</li><li>• Salas de Apoio Pedagógico Acrescido;</li><li>• 1 biblioteca;</li><li>• 5 salas da EPE;</li><li>• 1 dormitório;</li><li>• 1 sala de acolhimento/polivalente;</li><li>• 1 sala de arrumação;</li><li>• Sanitários;</li><li>• 1 parque infantil da EPE;</li><li>• 1 pátio destinado aos recreios do 1.º CEB;</li><li>• 1 recinto polidesportivo.</li></ul>
<b>Piso 2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12 salas de 1.º CEB;</li><li>• 1 sala de informática;</li><li>• 1 sala de terapia da fala;</li><li>• 1 reprografia;</li><li>• 1 arquivo;</li><li>• 2 arrecadações;</li><li>• Sanitários.</li></ul>

No que toca aos recursos humanos, a equipa pedagógica de cada turma era composta por vários docentes, de entre eles a professora titular da mesma, uma professora de Expressão Plástica, de Inglês e de EF, assim como um docente de apoio (dependendo dos casos de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão), um de Educação Moral, Religiosa e Católica (EMRC), de Expressão Musical e Dramática e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Já quanto aos recursos materiais, a escola era dotada de quadros interativos e computadores, maioritariamente, mas também de projetores, rádios e impressoras, o que proporciona e fomenta o uso de tecnologias na educação.

Ademais, a escola contava com pessoal docente e não docente, distribuídos nas diversas funções, garantindo a funcionalidade eficaz do estabelecimento (Tabela 10).

**Tabela 10**

*Pessoal Docente e Não Docente da Instituição da PPII.*

<b>Equipa Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 diretor;</li> <li>• 1 coordenador de serviços;</li> <li>• 12 professores titulares;</li> <li>• 5 educadores de infância;</li> <li>• 1 docente de inglês;</li> <li>• 8 professores de Áreas de Enriquecimento Curricular;</li> <li>• 3 professores de Educação Especial;</li> <li>• 1 docente de EMRC (Padre).</li> </ul>
<b>Equipa Não Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 auxiliares gerais;</li> <li>• 9 auxiliares de ação educativa.</li> </ul>

A instituição encontrava-se aberta todos os dias úteis das 8h às 18h (já incluindo os períodos de atividades letivas de ambas as valências e das AEC) e dispunha de uma componente de apoio à família nas pausas letivas do Natal, Páscoa e altura de verão.

Esta escola possuía relações de cooperação com a Secretaria Regional da Educação (SRE), a Câmara Municipal do Funchal (CMF) e o Serviço Regional de Proteção Civil, visto que estas relações “com a comunidade local contribuem para o sucesso educativo dos alunos e favorecem o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e interdisciplinar” (PEE, 2022-2026, p.12). A nível de parcerias neste ano letivo, as mesmas estão ilustradas na tabela abaixo (Tabela 11).

## Tabela 11

### *Parcerias 2024/2025 do Estabelecimento da PPII.*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Inglês;</li><li>• The Inventors;</li><li>• Natação;</li><li>• Karatê;</li><li>• Iniciação à Música;</li><li>• Tênis de Mesa;</li><li>• Yoga;</li><li>• Mini Tênis;</li><li>• Xadrez;</li><li>• Futebol/Futsal;</li><li>• Teatro;</li><li>• Ballet/Dança Contemporânea e Criativa;</li><li>• Ginástica Rítmica;</li><li>• Dança Criativa;</li><li>• Happy Code.</li></ul>
--

*Nota.* Adaptado do PEE (2022/2026).

Os documentos orientadores pelos quais a escola se rege são o PEE, o PAA e o Regulamento Interno, estando apenas o primeiro e o terceiro disponíveis para acesso. O PEE 2022-2026 denomina-se “Tempos emergentes, mentes conscientes!” e visa “colocar em prática a missão, a visão e os princípios orientadores a que se propõe, resultante da reflexão e análise consciente [...] através do estabelecimento de eixos de intervenção, respetivas metas e objetivos estratégicos” (PEE, 2022-2026, p.18).

Este projeto surge no contexto das mudanças ambientais e o respetivo impacto no planeta, evidenciando, assim, a necessidade de preservação para garantirmos a existência de um futuro para as nossas crianças. Em resposta à proposta da Organização das Nações Unidas (ONU), que em 2016 promulgou a agenda de 2030 de Desenvolvimento Sustentável com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas elaboradas, a instituição decidiu abraçar o desafio e colocar à prova o sentido de cidadania ativa e consciente dos intervenientes.

### **5.1.3. Organização do Espaço Pedagógico**

A organização do espaço pedagógico da sala de aula, na visão de Neves (2014), apresenta-se como fulcral, dado que permite a regulação da atitude educativa. Tudo desde

“a forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos” (Teixeira & Reis, 2012, p.164). É, neste sentido, importante a reflexão sobre a organização do espaço, pois o mesmo poderá “favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades” (Teixeira & Reis, 2012, p.168).

Os autores supramencionados apresentam um ideal em comum, afirmando que a organização do espaço da sala de aula advém, sempre, da reflexão da ação do professor. Dado que “o espaço da sala de aula deve ser um lugar agradável e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens” (Teixeira & Reis, 2012, p.177) é necessário que o professor planeie, gere o espaço e aja com essa intencionalidade.

A sala onde decorreu a PPII era bastante ampla, iluminada com muita entrada de luz natural, arejada, e apetrechada com vários espaços de disposição de materiais e recursos visuais. Ao entrar na sala, destacava-se, do lado esquerdo (Figura 34), um quadro interativo, uma ferramenta hoje muito central no apoio às aprendizagens, onde eram projetados recursos, vídeos, música, entre outros; do lado direito (Figura 35), os recipientes para o lixo, bem como gel desinfetante, toalhas de papel, e um armário com material diverso.

### **Figura 34**

*Lado Esquerdo – Entrada da Sala.*



**Figura 35**

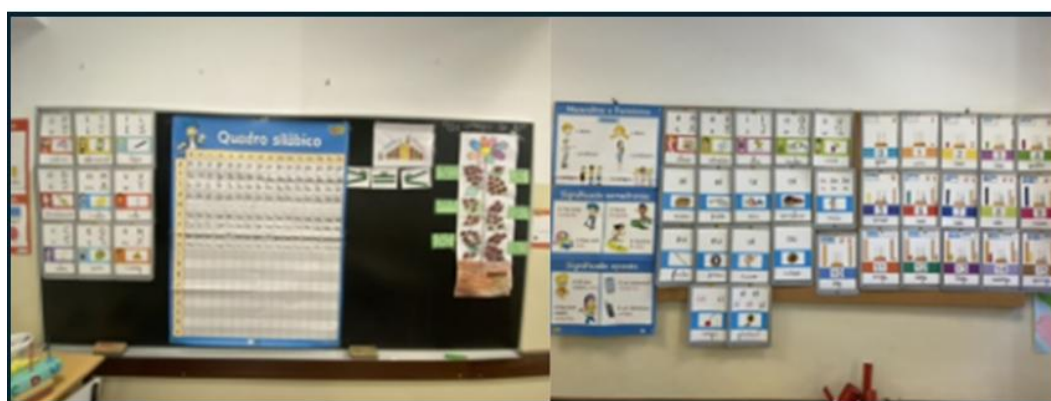
*Lado Direito – Entrada da Sala.*



Na parede a oeste existiam diversos cartazes educativos com o alfabeto, ditongos, numerais, e outros conteúdos em que tivessem mais dificuldades, para estimulação visual (Figura 36).

**Figura 36**

*Recursos Expostos nas Paredes.*



No fundo da sala, à direita (Figura 37), encontrava-se uma parte dedicada à exposição dos trabalhos de Expressão Plástica, o que, em conjunto com os recursos anteriores, contribuía para um ambiente visualmente atrativo, estimulante e enriquecedor. Já na esquerda encontrava-se a secretária da professora titular e o seu armário com materiais.

**Figura 37**

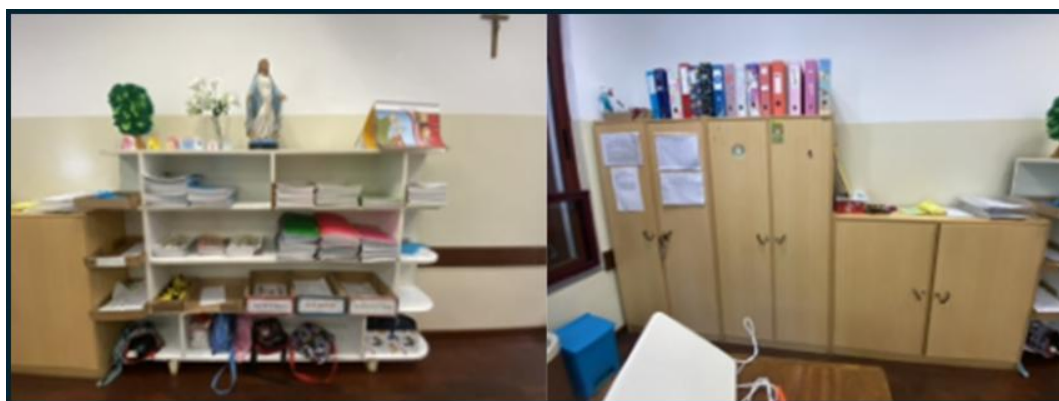
*Recantos no Fundo da Sala.*



A sala estava equipada, do seu lado esquerdo, com prateleiras e espaços dedicados à organização dos materiais por disciplinas, assim como tinha espaço para os pertences das crianças, promovendo a autonomia dos alunos na gestão dos seus recursos (Figura 38).

**Figura 38**

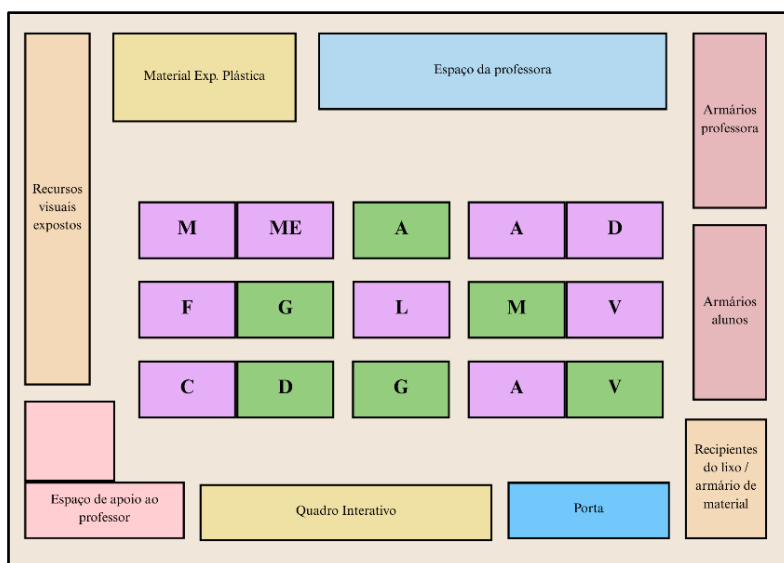
*Espaços de Organização de Materiais.*



Com a contribuição de todos, aquela sala tornou-se num ambiente deveras familiar e acolhedor. Na figura abaixo (Figura 39), apresento a planta da sala, de forma a ser mais clara a visualização da descrição anterior.

**Figura 39**

*Planta da Sala da PPII.*



No que concerne à disposição das mesas, num primeiro momento aquando do início do estágio, estavam posicionadas de maneira que, em vez de pares, os alunos estivessem mais em contacto uns com os outros. Como é possível observar na Figura 40, estavam três filas de quatro alunos, e, logo ao lado, uma coluna com os restantes três alunos. Apesar deste modelo ter sido funcional no início, rapidamente as crianças adotaram uma postura mais faladora e tornou-se uma distração, em vez de uma mais-valia na aprendizagem.

#### **Figura 40**

##### *Disposição Inicial da Sala da PPII.*



Por este motivo, houve uma mudança para uma organização em três filas e três colunas. Em cada fila havia, por ordem, um par, uma mesa sozinha, e outro par. Sendo assim, tínhamos 12 pares e três crianças a solo, como retratado na Figura 39.

Por um lado, esta disposição remetia para um ensino mais expositivo e tradicional. Como referem Teixeira e Reis (2012), nos primeiros dias de aulas, ainda em processo de adaptação, os alunos “irão encontrar algumas dificuldades para se conseguirem ver, olhar, reconhecer. A sala está voltada para o quadro, [...] mas não para o grupo” (p.170). A interação tende a acontecer sobretudo com o colega do lado – discussão em pares, aprendizagem cooperativa – mas não promove uma dinâmica entre todos, especialmente para aqueles que estão sentados sozinhos.

Por outro lado, o foco dos alunos seria sempre o quadro, onde seriam projetadas as atividades, o que é importante seguir, especialmente para adaptar os mais novos, que possuem menor espaço de atenção disponível.

Questionei a docente cooperante acerca deste método de dispor os alunos e percebi que havia intencionalidade por detrás, mesmo sendo mais tradicional. Conhecendo a turma, o professor tem noção das necessidades e dificuldades. As mesas estavam assim localizadas pensando também em se ajustar ao número ímpar de alunos (15). Evitando só fazer pares e deixar uma criança de parte, a professora cooperante optou por realizar a disposição mencionada.

Aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades e necessitavam de mais apoio foram colocados mais próximos da frente, enquanto os alunos mais autônomos ficaram posicionados mais atrás. Além disso, na formação dos pares, a professora intencionalmente tentou sempre agrupar um aluno com maior facilidade de compreensão e/ou atitudes mais positivas com outro que necessitava de maior apoio, procurando promover uma influência positiva em ambos os lados.

As três crianças sentadas sozinhas demonstravam confiança e respeito pelo seu espaço, necessitando de menos acompanhamento, pelo que conseguiam trabalhar de forma eficaz desta maneira.

Esta organização do espaço demonstrou planeamento e intencionalidade pedagógica e, no geral, a disposição da sala favorecia tanto o trabalho individual como a colaboração, o que se torna um benefício para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ademais, esta sala era apenas utilizada por esta turma, por isso as crianças construíram a sua identidade nela, e notava-se pelo exposto e como estava decorada.

#### **5.1.4. Organização do tempo pedagógico**

No 1.º CEB o tempo pedagógico apresenta grande peso como o espaço, pois ambos condicionam a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso académico.

Defende-se que

A conceção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber, [...] permitir um entendimento mais abrangente e interligado sobre ele e as suas relações com o espaço (espaço-tempo) que [...] tende a ter um papel relevante na orientação e mobilidade nos espaços físicos. (Santos, 2016, p.53)

Desta forma, é relevante ver o tempo como princípio estruturante da ação educativa.

A nível do 1.º CEB, o DLR n.º 11/2020/M adapta à RAM a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular estipuladas, originalmente, pelo D-L n.º 55/2018, de 6 de julho (Figura 41).

**Figura 41***Matriz Curricular-Base do 1.º CEB Adaptada à RAM.*

Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f) TIC (f)	7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)		3	1
Oferta Complementar (e)			
Inglês			--
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

*Nota.* Retirado do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M.

Para todos os efeitos, “o tempo curricular está organizado em 25 horas semanais divididas em ciclos de cinco horas diárias de lecionação em regime normal” (Santos, 2016, p.60). No entanto, os professores podem dispor de alguma flexibilidade para gerir a distribuição das componentes curriculares ao longo da semana, de acordo com as necessidades e potencialidades evidenciadas nos seus alunos, e consequentemente de acordo com a intencionalidade pedagógica, desde que esteja assegurada a carga horária prevista para cada componente.

Na turma em que estagiei, a organização das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, representadas na Figura 42 pelos espaços brancos, dependia das horas que constam na matriz-base, mas também, como dito, da turma em si. O horário era, portanto, flexível e alterado conforme necessário. Essencialmente, as AC decorriam das 9h às 15h, com pausa de lanche das 10h30min às 11h e de almoço das 13h às 14h. Das 15h às 15h30min dá-se outro lanche, seguido de 30 minutos de atividades de Ocupação

dos Tempos Livres (OTL). Relativamente às AEC, como evidenciado na mesma figura, estas decorrem entre as 16h00 e as 18h00.

**Figura 42**

*Horário da Turma da PPII.*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h			EMRC 10:00 – 10:30		
10h30	Lanche da manhã				
11h	EP				
12h	Inglês		EF		
13h	Almoço				
14h		TIC			EMD
15h	Lanche da tarde				
15h30	OTL				
16h às 18h	MD + OTL – Projeto *	EP + EMD *	Estudo + Ludoteca	MD + Ludoteca	Ludoteca

### 5.1.5. Caraterização da Turma<sup>8</sup>

O professor do 1.º CEB deve criar um ambiente educativo de qualidade promotor de muitas aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e de carácter dos seus alunos. Estes, como seres únicos e específicos que são, devem ser tratados como tal.

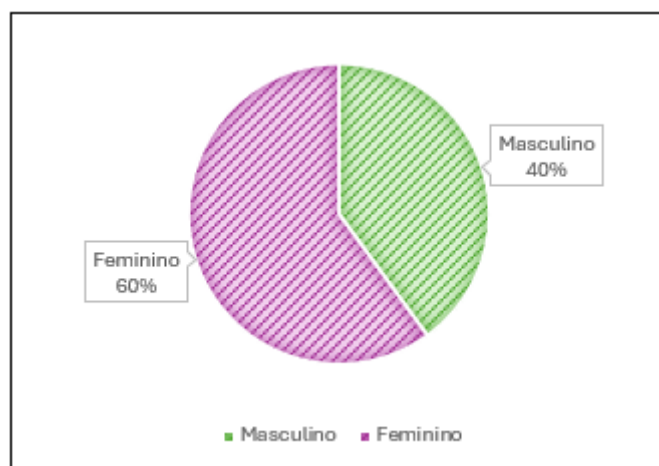
Para conseguir dar a melhor resposta a esse aspeto, o professor deve encontrar-se num processo constante de adaptação, reflexão e inovação, pois só assim irá captar a essência de cada aluno e, por fim, chegar verdadeiramente até elas, fazendo a diferença e marcando positivamente os seus processos de ensino-aprendizagem. Isto é corroborado no D-L n.º 240/2001, onde está explícito que o professor “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (p.5571).

<sup>8</sup> A Caraterização da Turma foi elaborada com base na observação direta diária e em diálogos com a professora cooperante.

A turma com que estagiei na PPII compreendia 15 alunos, seis do sexo masculino e nove do feminino (Figura 43), com idades entre os seis e os sete anos. Tratava-se de um grupo multicultural, com alunos descendentes de diversas nacionalidades, desde a portuguesa à venezuelana, chinesa, inglesa e brasileira. Esta diversidade era um dos elementos mais enriquecedores da turma, permitindo momentos de partilha e valorização de diferentes realidades culturais.

**Figura 43**

*Sexo dos Alunos da PPII.*



Desde o primeiro contacto, os alunos mostraram-se extremamente acolhedores e recetivos à minha presença, o que contribuiu para uma integração muito rápida e natural. A nível do comportamento na sala de aula, exibiam um comportamento, na sua maioria, positivo, tendo por vezes momentos menos bons, naturalmente. Fora desse contexto, havia muitas brigas entre eles, pelo que tinham dificuldade em se relacionar bem entre si, e, por isso, muitas vezes intervim e até implementei algumas atividades que os forçassem a trabalhar em equipa e que fortalecessem os seus laços enquanto turma e frente unida.

Os alunos, no seu geral, eram muito curiosos, estando sempre com a próxima pergunta na “ponta da língua”. A sua participação ativa e o entusiasmo pelas aprendizagens foram traços marcantes, revelando-se particularmente motivados nas áreas de Português e Estudo do Meio. A Matemática era a única área curricular na qual apresentavam mais

lacunas, nomeadamente a nível da resolução de problemas com números maiores que 20 e na decomposição.

Para além disso, notei alguns entraves a nível do cálculo mental e da transposição entre as diferentes formas de representação numérica, natural para um 1.º ano. Nenhum dos alunos teve um diagnóstico formalizado, no entanto, pressenti alguns alunos com mais dificuldades sérias nos domínios da aprendizagem, da atenção e concentração. Após dialogar com a docente cooperante, vi estas minhas suspeitas a serem compartilhadas pela mesma, o que realmente validou a minha perceção. Muitas vezes vinha, num dia e hora específicos, ou em dias de avaliações, um professor dar apoio a esses mesmos alunos. Ainda assim, todos se revelaram persistentes e abertos aos desafios propostos, o que demonstra determinação, resiliência e, acima de tudo, positividade face às dificuldades, pois gostavam imenso de aprender conteúdos novos.

Tratava-se de uma turma heterogénea, a nível de competências, interesses e necessidades. Cada aluno revela o seu próprio ritmo de aprendizagem, o que exige uma constante adaptação das estratégias pedagógicas. Esta diversidade colocou desafios à planificação e gestão das atividades, o que exigiu de mim muita flexibilidade e criatividade de forma a garantir a inclusão e o envolvimento de todos.

## **5.2. Momentos de Aprendizagem<sup>9</sup>**

Ao longo das nove semanas da PPII, desenvolvi uma panóplia de atividades lúdicas e outras mais focadas nos manuais, alinhadas com a programação curricular estabelecida, de forma a capacitar os alunos e motivá-los a aprender e a explorar. Desta forma, propus-me a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e ajustado às necessidades expostas, promovendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais que permanecerão para o resto da vida. No 1.º ano, especialmente, os alunos precisam de estratégias e atividades que os motivem, pois o 1.º CEB é uma dinâmica muito diferente da EPE e necessita de mais esforço e prática.

---

<sup>9</sup> As planificações dos momentos de aprendizagem explanados encontram-se no Apêndice 3 do CD-ROM.

Assim, destaco aqui três atividades que ilustram o que foi dito acima, as quais, devido às estratégias implementadas, tiveram um impacto muito positivo nos alunos e mostraram-se eficazes.

### **5.2.1. Jogo “Salto Matemático”**

O primeiro momento de aprendizagem enquadra-se na Planificação Semanal 11-13/03/2024, na 2.<sup>a</sup> semana de intervenção pedagógica.

Este teve como principal objetivo trabalhar o cálculo mental, de forma mais lúdica e apelativa, explorando, simultaneamente, as noções de adição e subtração com números até 20, contextualizando os conteúdos matemáticos aprendidos pela turma até à data. Nesta atividade, procurei valorizar o interesse dos alunos por jogos lúdicos e pedagógicos e aplicá-lo para rever e consolidar conteúdos.

Na planificação original, antes da apresentação do jogo em si, o mesmo seria introduzido com o conto de uma história criada por mim, chamada “As Aventuras dos Gémeos Gabriel e Gabriela”. Esta história vinha a propósito da letra que estávamos a trabalhar em Português nessa semana, que era a letra “G” e, tendo já algum conhecimento sobre a turma, percebi que nem todos gostam de Matemática e, como tal, não estão muito motivados para resolver exercícios. Então seria uma boa iniciativa.

No entanto, em decisão com a professora cooperante, foi adiada para o dia seguinte, pelo que apenas o jogo foi executado. Importa referir que esta decisão adveio do estado de espírito dos meninos, pois nesse mesmo dia resolveram a ficha de avaliação de matemática, pondo muito empenho e foco e estavam naturalmente mais cansados mentalmente – o que vem reforçar a importância da flexibilidade no dia a dia do professor. Desta forma, procurei-os relaxá-los com o jogo, pois até podem pensar que jogando não aprendem, mas é muito pelo contrário. A diversão e a aprendizagem podem (e devem!) andar de mãos dadas.

Para a realização do jogo “Salto Matemático”, solicitei aos alunos que, em conjunto, movessem as suas mesas para os cantos, de modo a criarmos o nosso espaço de jogo no chão, como se pode observar na Figura 44.

#### Figura 44

*Exploração do Jogo “Salto Matemático” em Grande Grupo.*



Para qualquer tipo de jogo que envolva equipas e materiais como dados e cartões, prefiro realizá-los no chão, pois é um espaço mais amplo e que promove a proximidade e a interação entre os alunos. Logo após, comecei por explicar as regras, repetindo-as para garantir a atenção de todos.

A turma foi dividida em quatro equipas (duas de quatro elementos e duas de três), onde procurei agrupar alunos com mais facilidade e outros com menos nos conteúdos matemáticos trabalhados, de forma a equilibrar, assim, o jogo, estimulando também a entajuda e a colaboração.

O jogo consistiu num tabuleiro com casas numeradas de 0 a 20 e num dado com números até 10. Cada aluno de cada grupo dispunha de um peão, iniciando na casa 0. Ao lançar o dado, era avançado o número de casas correspondente ao lançamento e o aluno realizava uma operação simples com o número fornecido num cartão, ou oralmente – dependendo da casa – pela professora. Se a resposta estivesse correta, o aluno mantinha a posição ou avançava o estipulado; se incorreta, recuava. O jogo continuava até um dos participantes alcançar a casa final e o seu grupo vencesse a ronda.

Acrescento ainda algumas observações minhas acerca desta implementação logo abaixo.

No início, alguns alunos mostraram uma tendência a responder individualmente, em vez de discutir em grupo. No entanto, à medida que o jogo progredia, percebi uma melhoria significativa na interação entre eles. Foi gratificante testemunhar como a dinâmica do jogo incentivou a conscientização sobre os colegas e promoveu um ambiente de apoio mútuo.

DBR PPII, 12/03/2024, 2.<sup>a</sup> semana de intervenção

Este momento de aprendizagem revelou-se altamente benéfico para o desenvolvimento de competências como o cálculo mental, o raciocínio lógico e a cooperação entre pares. Foi um momento de implementação com sucesso, com uma estratégia eficaz e envolvente. Notei os alunos muito entusiasmados e focados para tentarem resolver bem as operações. Além disso, proporcionou uma valiosa oportunidade para desenvolver competências socio emocionais, criando um ambiente de aprendizagem muito positivo. No 1.º ano, especialmente, esta abordagem mostrou àquelas crianças como é possível aprender e consolidar conhecimentos mais significativa e prazerosamente, motivando-os.

### **5.2.2. Visita de Estudo Virtual à Quinta Pedagógica dos Prazeres**

O segundo momento de aprendizagem surgiu no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, na temática “Seres vivos do nosso ambiente”.

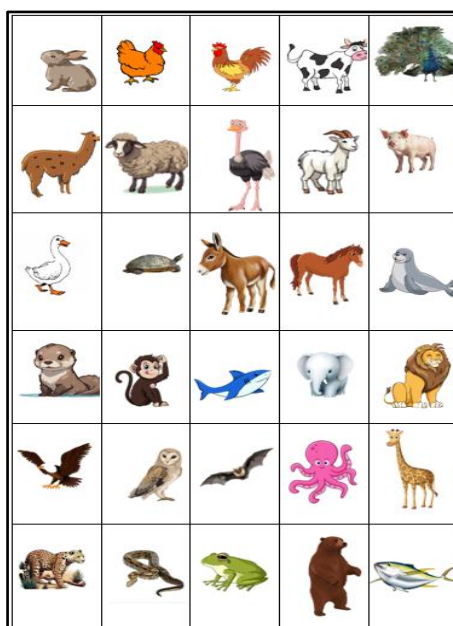
Numa primeira instância, introduzi o tema com a exploração de páginas do manual, que se constituíam como um primeiro contacto. Pedi aos alunos que rodeassem os seres vivos nas imagens e questionei se algum deles sabia diferenciar um ser vivo de um não vivo, explicando brevemente o porquê. A maior parte das respostas foi mais básica, mas acertada, onde os alunos defenderam que um ser vivo era aquele que respirava e se movimentava, enquanto um não vivo não o faria.

Daqui partimos, então, para a visita propriamente dita. Comecei por distribuir crachás para cada um colocar o seu nome – já praticando a escrita manuscrita – assim como os cartões necessários para o bingo (Figura 45). Cada cartão teria imagens dos

animais que irão ver ao longo da visita, a fim de os marcarem com um certo sempre que acabamos de falar de determinado animal. Desta forma tinham de estar bem atentos para se concentrarem e encontrarem o animal em meio a todos os outros.

**Figura 45**

*Cartões do Bingo com Temática Animal.*



Através do recurso a um PowerPoint da minha autoria, conduzi a visita de estudo virtual. Sabendo que “as saídas de campo revestem-se de particular relevância no âmbito do ensino das Ciências” (Pinto, 2015, p.29), no entanto, na impossibilidade de saída, surge esta possibilidade com “navegabilidade, interatividade e a possibilidade de integração de vários recursos multimédia” (p.29) – uma alternativa igualada que transporta os alunos para uma vivência mais interativa.

O objetivo primordial foi proporcionar a este grupo uma experiência de contacto com a tecnologia de forma diferente e fazê-los perceber que temos todas as ferramentas ao nosso alcance, basta só saber aproveitar. Enquanto exploravam a natureza da forma que era possível, foi também promovida a observação, a categorização e a análise dos diferentes animais e as suas respetivas características e especificidades.

No dia anterior, para outra atividade, utilizei um saco surpresa que continha a imagem de uma vaca na frente, pelo que o aproveitei e comecei a visita com uma pergunta de partida: “Que outros animais conhecem, além da vaca?”, ao que obtive muitas

respostas diversificadas. Um aluno mencionou até uma jiboia, animal pouco conhecido pelos outros, mas que era o seu preferido e passamos a conhecê-lo com uma rápida pesquisa no Google no quadro interativo da sala.

Expliquei o conceito de visita de estudo virtual, o qual era um conceito completamente novo para esta turma e tive o grande prazer de ser eu a introduzi-lo. Frisei a importância do interesse para explorarmos novos lugares e conhecimentos, aspeto que deve ser potenciado tanto na escola como em casa com a família, visto que a cooperação é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, e a cultura deve ser promovida.

Pelo registo do DBR abaixo, percebe-se que os alunos daquela turma demonstravam interesse e passeavam com os pais sempre que podiam, pelo que foi uma partilha muito rica.

Apresentei o local da visita e perguntei se algum dos alunos já tinha lá estado anteriormente, ou em alguns locais semelhantes, como o jardim zoológico ou o oceanário. Fiquei satisfeita ao ver que muitos alunos se identificaram com os lugares mencionados e conseguiram mencionar alguns dos animais presentes nos mesmos.

DBR PPII, 19/03/2024, 3.<sup>a</sup> semana de intervenção

A visita decorreu com o apoio do PowerPoint e, para surpresa da turma, com a mediação da “guia Joana”, uma personagem que criei ligada à nossa letra da semana, o “J”.

Durante a visita, os alunos assinalaram os animais no cartão do bingo à medida que os íamos abordando e participaram ativamente na identificação das suas características (modo de deslocação, habitat, revestimento, alimentação), respondendo com entusiasmo aos desafios propostos. Além dos animais domésticos e da quinta, foram abordados também os selvagens. A título de exemplificação de alguns slides do PowerPoint, coloquei a Figura 46.

**Figura 46**

*Exemplo de Diapositivos do PowerPoint Apresentado à Turma.*



Um momento particular que destaco aqui foi a imitação dos sons e movimentos dos animais, feita por um aluno voluntário, o que motivou os restantes a participar também – mesmo quem não estava sentado à frente, fazia no seu lugar. A interação foi constante e houve muita adesão e envolvimento. Ações como estas, espontâneas e vindas dos alunos, são sempre bem-vindas e promovem uma maior integração e interação dos alunos, especialmente os mais tímidos, pois veem que é divertido e querem participar.

Ao longo da nossa visita fui recebendo diversas questões e curiosidades por parte da turma, pelo que posso dizer que houve um genuíno interesse pelo tema dos animais e pela forma como o mesmo foi abordado. O *feedback* que recebi por parte dos alunos foi muito positivo e encorajador para continuar a desenvolver atividades assim mais “fora da caixa”.

Como futura docente defendo este tipo de abordagem de aprendizagem (...) É sempre essencial procurar formas criativas de cativar e prender a atenção dos nossos alunos para motivá-los a aprender, adaptando-se, claro, às necessidades e características individuais de cada aluno e turma.

DBR PPII, 19/03/2024, 3.<sup>a</sup> semana de intervenção

Finalmente, e devido à extensão da atividade, optei por realizar os exercícios matemáticos relacionados no dia seguinte, garantindo um melhor aproveitamento.

No seu todo, esta atividade permitiu desenvolver um vasto leque de competências, como a observação, a identificação e a categorização de seres vivos, a expressão oral, bem como a leitura e interpretação de imagens. Foram também estimuladas competências tecnológicas, através do uso do PowerPoint e do quadro interativo, proporcionando aos alunos um contacto positivo com as TIC enquanto ferramenta educativa inovadora.

Apelei à imaginação dos alunos e ao gosto pelas histórias com a introdução da personagem “guia Joana” e senti que consegui criar uma narrativa cativante. A curiosidade, o gosto pela descoberta, a criatividade, a motivação, a autonomia e a participação ativa foram todas competências potenciadas a partir deste momento. Eu pensei neste como um momento de articulação interdisciplinar, com toda uma intencionalidade pedagógica, de modo a proporcionar à turma uma aprendizagem significativa, promovendo o seu prazer de aprender.

### **5.2.3. O João e o Pé de Feijão**

O terceiro momento de aprendizagem decorreu durante a 4.<sup>a</sup> semana de intervenção (Planificação Semanal 08-10/04/2024), logo após as crianças regressarem das férias da Páscoa. Neste procurei articular a história tradicional “O João e o Pé de Feijão” com a exploração de conteúdos matemáticos – nomeadamente o tratamento de dados e a construção de gráficos, partindo dos mesmos, de português – revisão breve das letras “G” e “J”, interligando e comparando a relação que estabelecem com as diferentes vogais, e introdução dos casos de leitura “ge” e “gi”. Esta abordagem favoreceu a interdisciplinaridade, podendo ser adaptada até a outras temáticas.

Iniciou-se o momento com uma conversa informal, em grande grupo, acerca de outras histórias anteriormente abordadas por nós em aula e os alunos surpreenderam-me ao recordarem-se das histórias da letra “g” trabalhadas antes das férias. Nesse sentido, foi o ponto de partida para este momento e deu início à nova narrativa: “O João e o Pé de Feijão”.

Esta foi contada em voz alta, por mim, em momento de grande grupo. Após o conto, houve espaço para uma exploração livre do conteúdo, das personagens, entre outros aspetos. A leitura oral foi, de igual forma, enriquecida com imagens (Figura 47),

ação que permitiu aos alunos reunir informação para poderem melhor interpretar e compreender o sentido da história.

**Figura 47**

*Imagens Ilustrativas d'O João e o Pé de Feijão.*



Após a leitura, todos participaram num exercício de reconto, com base nas imagens utilizadas anteriormente e mostraram-se muito entusiasmados por participarem. Esta pequena estratégia promoveu, assim, o desenvolvimento de competências a nível da expressão oral, da memória sequencial e da compreensão leitora.

Os alunos foram seguidamente questionados acerca da sua personagem preferida, começando a parte seguinte da atividade. Em função da escolha da personagem, foi dado ao aluno um *post it* da cor correspondente à mesma, sendo que a ordem e as cores foram selecionadas previamente: o amarelo correspondia à personagem do João, o rosa à mãe do João, o verde ao Gigante e o laranja à mulher do Gigante.

Os *post-its* foram colados na parede (por se fixarem melhor do que na cartolina), um aluno de cada vez e identificamos a quantidade que havia de cada escolha, remetendo para a prática das estimativas visuais. Assim, a transição para a componente matemática

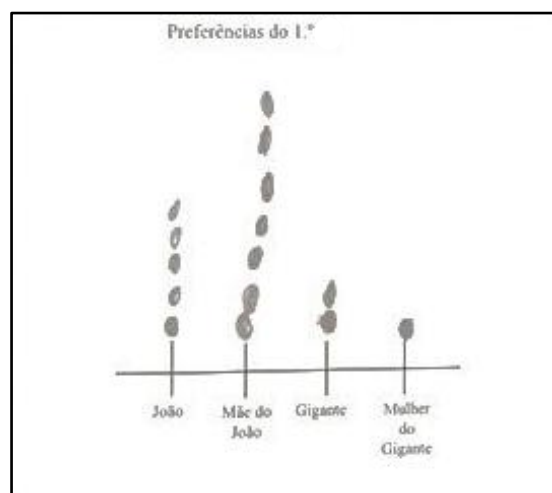
deu-se de forma muito natural e motivou-os porque já estavam cativados devido à história.

Dialogou-se com as crianças acerca do que observavam e comentários referentes à cor de *post its* que tinha maior e menor quantidade foram feitos, tal como acerca de não haver nenhum elemento que não foi escolhido e, por isso, todas as cores estão representadas, caso contrário, não estariam. Foram comentários muito perspicazes que desenrolaram um debate sobre as escolhas feitas, pelo que se procedeu à organização dos dados.

Logo de seguida, diante dos seus olhos, viram “magia” acontecer. Os *post its* que antes estavam todos baralhados e espalhados pela parede, foram alinhados por cores e formaram quatro linhas, transformando-se num gráfico de pontos, no qual cada *post it* representava um ponto (verticalmente e justapostos uns aos outros). Na Figura 48 está um exemplo real do caderno de um aluno com esta representação. Foi-lhes recordada a noção de gráfico de ponto, no quadro, através de desenhos, e assim fizeram melhor a conexão com a representação dos *post its*.

**Figura 48**

*Gráfico de Pontos relativo à História trabalhada.*

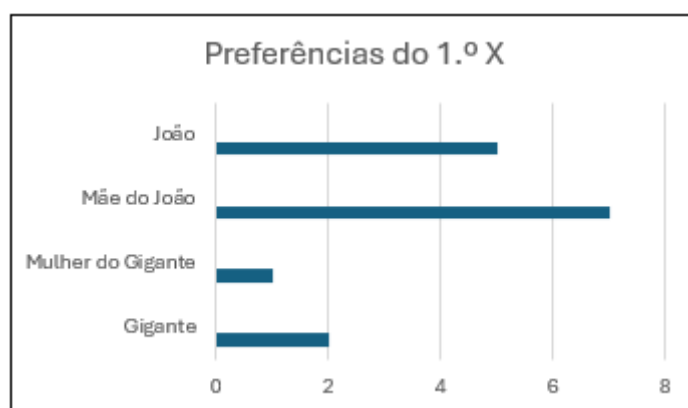


Durante esta fase, guiei os alunos na leitura e interpretação dos dados, apoiando individualmente aqueles que apresentaram mais dificuldades. Posteriormente, os mesmos dados foram reorganizados num gráfico de barras (Figura 49) e ambos os gráficos foram registados no caderno de matemática, segundo a minha orientação e ajuda na sua elaboração. Cada gráfico foi analisado isoladamente e os alunos chegaram às conclusões

que os resultados são os mesmos em ambos os gráficos, mesmo utilizando diferentes formas para a representação dos dados: a personagem Mãe do João foi a mais escolhida pela turma com sete votos; a Mulher do gigante foi a menos escolhida com um voto; o João obteve cinco votos e o Gigante dois votos.

**Figura 49**

*Gráfico de Barras relativo à História trabalhada.*



Considero que esta estratégia de relacionar os conteúdos matemáticos com o lado pessoal dos alunos, no caso, a sua personagem favorita da narrativa trabalhada, facilitou a aprendizagem, de modo que os conceitos, apresentados de forma mais lúdica e cativante, foram mais bem apreendidos pela turma.

De seguida, recuperamos de novo a história para rever a letra “J”, presente em João e introduzir a noção do “ge/gi” através de palavras como **gigante**, **gigantesca/o**, **mágicos**, incluídas no texto. Após esta verificação, os alunos deram outras sugestões de palavras – “gema”, “gelo”, “gémeo”, “rugiui”, “girafa”, “gelado” e foram escrevê-las no quadro, com auxílio meu e dos colegas.

Passou-se para a leitura das palavras, reproduzindo os sons e detetando semelhanças entre “ge/gi” e “je/ji”, pois soam igual, mas escrevem-se de forma diferente. Foi-lhes dado um desdobrável para prática da utilização de “ge/gi”, remetendo às palavras trabalhadas, tendo o mesmo, também, forma de gelado (Figura 50).

**Figura 50**

*Desdobrável “ge/gi”.*



O desdobrável foi preenchido pelos alunos, em conjunto comigo no quadro e, em regime de grande grupo, de forma a todos estarem com o foco no mesmo sítio, registando no seu caderno da disciplina de Português.

Nesta última parte da exploração da história no contexto da língua portuguesa, centrada nos casos de leitura, os alunos demonstraram muito interesse e envolvimento na atividade, pelo que se constituiu uma aprendizagem mais significativa.

Ao mesmo tempo que este momento permitiu o desenvolvimento de competências matemáticas como a contagem, a organização e leitura de dados e a análise de gráficos, fomentou, de igual forma, o pensamento crítico, a autonomia e a expressão pessoal. No específico contexto do 1.º ano, procurei respeitar e utilizar os interesses dos alunos para criar uma dinâmica que promovesse aprendizagens duradouras.

### **5.3. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa**

No âmbito da realização do projeto com a comunidade educativa, foi dinamizada no dia 08/05/2024 (8.ª Planificação Semanal) uma visita de estudo ao Museu de História Natural do Funchal, por mim e pelas colegas Laura e Alícia, com o propósito de promover o contacto direto das nossas turmas com espaços culturais e científicos. Com isto, pretendíamos enriquecer a aprendizagem dos alunos através da observação, descoberta e partilha, em contexto não formal.

Esta visita contou com a participação das três turmas do 1.º ano, bem como de pessoal docente e não docente (professoras cooperantes e estagiárias), envolvendo a comunidade educativa na construção de experiências significativas para os alunos, “contribuindo para uma melhoria na qualidade da sua aprendizagem” (Santos, 2015, p.87).

Parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade “envolvem um modo de pensar e de agir que reconhece o papel histórico das escolas nas nossas comunidades e o poder de trabalhar em conjunto para o alcançar de um bem comum” (Santos, 2015, p.86), e, por isso, devemos, sempre que possível, promovê-las.

Iniciamos a manhã com uma breve sessão de preparação, na qual foram apresentadas e discutidas as principais regras de segurança e a conduta a adotar durante uma saída. Este momento de preparação foi crucial para a prevenção de qualquer situação menos fortunada, alertando-os para serem conscientes.

Conversar igualmente sobre as regras de conduta (manter o silêncio, respeitar os outros e seguir as instruções do guia), o horário em que irá suceder e o local a ser visitado, ajuda a criar interesse, expectativa e poderá aumentar a motivação que precede a visita e os conteúdos trabalhados relacionados com a mesma.

DBR PPII, 08/05/2024, 8.ª semana de intervenção

Para reforçar esta contextualização, recorreu-se à apresentação de imagens online do museu, bem como à localização no *Google Maps*, o que permitiu às crianças visualizarem o percurso e situarem-se espacialmente relativamente ao local a visitar. Paralelamente, foi preenchido um Bilhete à Entrada (Técnica de Avaliação Formativa (TAF) n.º 1 – Figura 51), onde os alunos registaram as suas expectativas, relembrando conhecimentos prévios e fomentando a curiosidade para a saída.

**Figura 51**

*Bilhete à Entrada da PPII.*

The form is titled "Entrada de hoje" and "TICKET". It contains three numbered sections for writing:

- 1 : Uma pergunta que queiram fazer acerca do tema :  
★ \_\_\_\_\_
- 2 : Duas coisas que acham que se irão passar :  
★ \_\_\_\_\_  
★ \_\_\_\_\_
- 3 : Três palavras sobre o que pensam da visita :  
★ \_\_\_\_\_  
★ \_\_\_\_\_  
★ \_\_\_\_\_

Dado que o número total de crianças (54) excedia a capacidade do museu para realizarmos uma só visita, procedeu-se à divisão das turmas em turnos. A turma com menos elementos, no caso era a que eu estava afeta, foi a dividida, tendo ficado sete elementos num turno e oito noutro. Assim, a visita decorreu em dois momentos distintos: o primeiro grupo, constituído pela 1.<sup>a</sup> turma, mais os meus sete alunos, acompanhado pelas professoras cooperantes, visitou o museu entre as 09h40min e as 11h20min; já o segundo grupo – o qual eu acompanhei pessoalmente – composto pelos meus restantes oito alunos em conjunto com a outra turma restante, realizou a visita entre as 10h40min e as 12h20min.

Enquanto o primeiro grupo visitava o museu, permaneci com o segundo grupo na sala de aula. Nesse espaço de tempo, apesar do número reduzido de crianças, a motivação manteve-se deveras elevada, os alunos estavam ansiosos, e fizeram muitas perguntas acerca do tipo de animais que poderiam lá encontrar. De modo a tentar dar resposta, foi realizada uma pesquisa de imagens online em grande grupo, na qual cada aluno sugeriu um animal e liderou a mesma pesquisa. No entanto, procurei valorizar a importância da experiência presencial, reforçando que a visita completaria estas informações e poderiam conferir com os seus próprios olhos.

Pouco tempo depois, já estava na altura de iniciar o percurso até ao museu. O grupo adotou um comportamento adequado e responsável, com atenção ao cumprimento das previamente recordadas. Já no interior do museu, exalavam entusiasmo e curiosidade, querendo tocar em todas as vitrines e objetos, para poderem observar mais de perto, o que não era possível e foi logo entendido. Foi prestada atenção ao guia, e notava-se a atenção dada à explicação pelas respostas às questões que o mesmo fazia (Figura 52). No geral, os alunos mantiveram uma postura respeitosa e interessada.

### **Figura 52**

*Visita às Exposições no Interior do Museu.*



A estratégia de explorar o museu como recurso educativo não formal foi significativamente diferente para estas crianças, pois ainda não tinham tido nenhuma oportunidade parecida e foi ótima para primeira tentativa, o que apenas reforça a necessidade de haver mais. A meu ver, consolidar aprendizagens sobre o mundo natural, presentes nos manuais de Estudo do Meio, através da observação direta de animais, fósseis e outros elementos da biodiversidade, despertou com certeza o interesse pela ciência e pela preservação ambiental nos alunos (Figura 53).

### Figura 53

*Video Explicativo Visualizado com Diferentes Espécies Marinhas.*



No caminho de regresso, apesar de me encontrar acompanhada pela colega estagiária e por uma professora cooperante de outra turma, senti a responsabilidade de liderar os elementos da minha ali presentes. Em contextos externos à sala de aula, nunca se consegue prever todos os fatores e esta visita foi uma boa prática para mim neste sentido, de forma a consolidar competências ao nível da gestão de grupo.

Já na escola, os minutos antes do almoço foram direcionados para uma reflexão partilhada. Emoções e opiniões foram expressas pelas crianças, a nível do que sentiram durante e após a visita, bem como quais os momentos que mais apreciaram e que novas aprendizagens extraíram dali. Posteriormente, preencheram o Bilhete à Saída (Figura 54), o que permitiu realizar uma comparação com o Bilhete à Entrada e perceber como as suas perceções se transformaram ao longo da visita.

**Figura 54**

*Bilhete à Saída da PPII.*



Este projeto demonstrou o verdadeiro valor pedagógico das visitas de estudo, não só como forma de aprofundamento dos conteúdos programáticos curriculares, mas também como estratégia para desenvolver competências sociais, culturais e comunicacionais, visto que a articulação entre os momentos pré, durante e pós-visita, avaliando a vivência e a reflexão, foi determinante para potenciar os benefícios desta experiência educativa nestes alunos de 1.º ano.

#### **5.4. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II**

A presente reflexão crítica aborda como a PPII constituiu uma etapa fundamental na minha formação enquanto futura docente. Foi neste período de estágio no 1.º CEB que pude, de forma mais autónoma, assumir uma turma, planificar, implementar e refletir sobre as minhas ações, confrontando a teoria aprendida na universidade com a realidade de uma sala de aula atual.

Este estágio foi, naturalmente, muito diferente do anterior, visto que as OCEPE deram lugar às AE, sendo o programa extenso e mais complexo. As crianças vêm preparadas para a mudança o melhor que a educadora as conseguiu preparar, mas sabe-se que é diferente, para todos, o processo de adaptação ao novo ambiente e à nova realidade.

Tal como as crianças, também o professor tem de se adaptar, pois o 1.º ano acarreta muita responsabilidade, sendo o ano em que se constroem as fundações que marcam o percurso escolar e a vida da criança, com especial enfoque no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e do raciocínio matemático.

Desta forma, cabe ao professor dar forma aos primeiros passos, e inculcar nos alunos que “aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem” (Leal, Albuquerque & Morais, 2006, p.97). Foi essa a mensagem que me propus a transmitir, apesar da ansiedade e insegurança iniciais que senti ao entrar nesta nova etapa.

Todavia, esses mesmos sentimentos foram suavizados pelo acolhimento e ambiente afetuoso criado, desde o início, na sala de aula. A semana de observação participante revelou-se essencial para poder conversar informalmente com a professora cooperante, conhecer a dinâmica da turma, bem como as estratégias utilizadas mais frequentemente, o que me deixou mais consciente acerca do que aqueles alunos conheciam, o que me ajudou na preparação para a fase de intervenção pedagógica.

Com certeza, afirmo que a relação profissional estabelecida foi marcada por confiança, respeito e partilha entre todos os intervenientes, o que me deu uma maior segurança, a qual me permitiu experimentar, errar e, com isso, aprender, pois de outra forma não conseguiria refletir e crescer sobre a minha prática.

Foi precisamente nesse ambiente de apoio e abertura que se destacou, para mim, a importância de planificar intencionalmente e refletir de forma crítica, visto que “o ato reflexivo promove a resolução de problemas, uma vez que impele o docente a assumir uma postura crítica face às questões da sua profissão e da sua prática” (Silva, 2014, p.123). Só assim se promovem mudanças significativas, sustentadas por uma motivação genuína e por uma visão de ensino inovadora, sempre que possível, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.25).

Procurei, ao longo da minha prática, realizar atividades que colocassem os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, como deve ser, embora nem sempre tenham decorrido como esperado. O meu objetivo era atingir um equilíbrio entre as atividades lúdicas e a utilização do manual – o qual também se tornava um instrumento necessário para consolidação – e foi conseguido, embora desafiante. Importa destacar que

as atividades de cariz mais lúdico se mostraram mais eficazes na promoção do envolvimento e participação dos alunos, permitindo uma aprendizagem mais ativa, prazerosa e significativa (Barbosa, 2019), pois o jogo em contexto educativo favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como a motivação e a cooperação.

Cada aluno apresentava ritmos e formas distintas de aprender, o que me levou a pensar cuidadosamente nas metodologias utilizadas. Neste processo, recorro à importância de que “cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais” (Leal, Albuquerque & Morais, 2006, p.98), sendo essa exatamente a postura que adotei durante e após o estágio e que estou a transmitir nesta secção.

Foi, desta forma, fundamental manter uma escuta ativa e uma postura de atenção às necessidades dos alunos, o que me permitiu ajustar estratégias e reformulá-las sempre que necessário. Um 1.º ano – que, por si só, exige muita flexibilidade e paciência para com os nossos próprios erros – dá-nos, com o tempo, a consciência de que, por vezes, é no desencontro entre o que foi planeado e o que realmente se concretiza que surgem as aprendizagens mais significativas, tanto para os alunos como para o professor. Este estágio fez-me perceber que a qualidade da intervenção não é definida pelo seguimento exato do plano, mas sim pela capacidade de adaptar, improvisar e manter o foco na aprendizagem e no bem-estar de todos.

A afetividade foi um dos pilares centrais da minha intervenção pedagógica. A relação estabelecida com os alunos foi, desde cedo, próxima, respeitadora e acolhedora, permitindo a construção de um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Ensinar é, para mim, um ato de escuta e de empatia e foi no respeito mútuo que se baseou a dinâmica estabelecida. A própria expressividade emocional dos alunos, mesmo sendo estes ainda muito novos, era demonstrada com elevada sensibilidade, fora algumas situações menosfortunadas, mas sabe-se que conflitos entre seres humanos diferentes são notáveis de acontecer e não é diferente por serem pequenos.

De todas as vezes que, em grande grupo, comunicámos, foram conversas desconfortáveis para os envolvidos no conflito, mas também necessárias, pois só assim pode ser reforçada a importância de um ambiente seguro, onde seja valorizado o esforço e a tentativa para se ser melhor, bem como a progressiva construção da autonomia. Para

superar essas dificuldades, foi essencial promover oportunidades constantes de crescimento, tanto dos alunos como referente à minha própria prática.

Esta experiência foi profundamente enriquecedora e desafiadora, oferecendo-me oportunidades reais de reflexão sobre o meu papel enquanto futura docente e sobre a importância de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem o ritmo e a individualidade de cada aluno.

Concluo esta etapa com a consciência de que a prática pedagógica não me trouxe apenas competências técnicas, mas sim um olhar mais atento sobre o outro e sobre o meu redor, uma maior consciência do papel que assumo, enquanto mediadora de aprendizagens e a certeza de que a educação se constrói com base no respeito e na relação com cada aluno.

No presente capítulo providencia-se uma partilha acerca da minha PPIII, desenvolvida numa turma de 4.º ano. A mesma foi orientada pelo Professor Doutor Paulo Brazão, em consonância com a professora cooperante da mesma turma da escola. A PPIII decorreu, assim, de 08/10/2024 a 04/12/2024, seguindo a mesma carga horária diária e semanal das PP anteriores. Devido ao facto de na instituição em que estagiei o 4.º ano ser lecionado de tarde, a minha intervenção deu-se das 13h30min às 18h30min.

Os conteúdos aqui apresentados seguem a mesma ordem dos Capítulos 4 e 5, propondo uma contextualização do ambiente educativo, do meio, da instituição, da turma, do seu espaço e tempo. Da mesma forma, são salientados momentos de aprendizagem desta minha *práxis*, juntamente com o projeto desenvolvido com a comunidade educativa e, finalmente, a reflexão crítica global da PPIII.

### 6.1. Organização do Ambiente Educativo

Importa sublinhar que o ambiente educativo “constitui a base do desenvolvimento curricular, pois a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para o que as crianças possam fazer, aprender e escolher” (Lima, 2018, p.6). Deste modo, é pela partilha, pela entajuda e pela interação entre os vários alunos que se caracteriza o presente ambiente educativo.

O mesmo ainda assenta nas relações humanas, essenciais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autorregulação nos mais novos. Leite e Tagliaferro (2005) defendem que a “relação [...] entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor” (p.248), salientando a mediação do professor no processo educativo como decisiva.

Assim, a organização do ambiente educativo deve ser feita de forma intencional, ética e humana, expressando as escolhas pedagógicas adotadas pelo docente, levando em conta a promoção de aprendizagens de qualidade e o bem-estar emocional e relacional dos intervenientes.

### 6.1.1. Caraterização do Meio Envolverte<sup>10</sup>

Ao contrário das práticas anteriores, a PPIII decorreu numa escola pública, a qual está inserida no município do Funchal, na freguesia de São Martinho (Figuras 55 e 56).

Esta freguesia, por sua vez, faz fronteira com as de Santo António, de São Pedro e da Sé, bem como com o concelho de Câmara de Lobos e, ainda, o Oceano Atlântico. A 3 de Março de 1579, por alvará régio vindo do Cardeal D. Henrique, os terrenos da freguesia de São Pedro foram separados, dando, assim, origem à freguesia de São Martinho (PEE, 2024/2028, p.5). O seu edifício de destaque era uma pequena capela construída com um propósito de homenagem a São Martinho.

**Figura 55**

*Brasão da Freguesia de São Martinho.*



*Nota.*

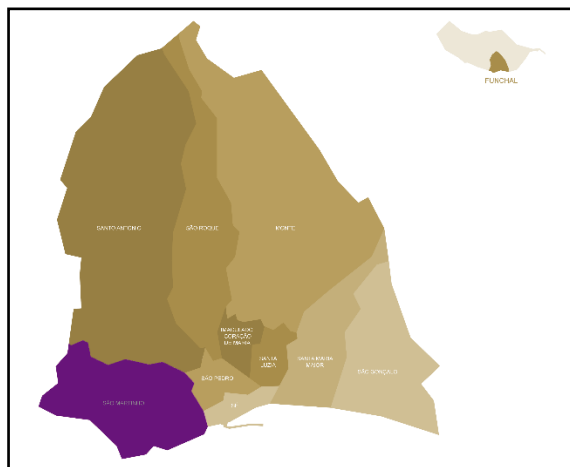
<https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>

---

<sup>10</sup> A Caraterização do Meio Envolverte foi realizada com informação recolhida através de pesquisas *online* no *Website* da Junta de Freguesia de São Martinho e do Município do Funchal, bem como através de observação diária e de análise do PEE 2024/2028. Esta diz respeito ao ano letivo 2024/2025.

**Figura 56**

*Limites da Freguesia de São Martinho.*



*Nota.*

<https://www.jf-saomartinho.pt/heraldica/>

Esta escola encontrava-se numa área, a nível habitacional, formada essencialmente por um bairro, e contava com variadas instituições (Tabela 12) e serviços importantes tanto para a comunidade escolar como para os seus alunos. Os estabelecimentos de educação incluem o Infantário Primavera, o JI João de Deus, o Canto dos Reguilas I e II e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

**Tabela 12**

*Instituições Próximas ao Estabelecimento Educativo da PPIII.*

Instituições Sedeadas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regime de Guarnição N.º 3;</li><li>• Segurança Social;</li><li>• CTT;</li><li>• Sede dos Escuteiros;</li><li>• Centro de apoio aos doentes de Alzheimer;</li><li>• Associações “Reinventar” e “Olho-te”.</li></ul>
Instituições Religiosas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capela de Nossa Senhora do Pilar;</li><li>• Capela de Nossa Senhora da Nazaré;</li><li>• Igreja matriz.</li></ul>

*Nota.* Adaptado do PEE (2024/2028, p.7).

A nível do comércio e indústria, existiam, na proximidade, a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico, além de vários estabelecimentos como supermercados, restaurantes, cafés, entre outros. Adicionalmente, uma parte da população ainda se dedica à agricultura, pelo que existem diversas hortas urbanas dedicadas a essa finalidade.

Na área da saúde, destacava-se um centro de saúde e uma farmácia, os quais prestam serviços de fácil acesso para todos aqueles que residem na área.

Já no âmbito cultural e social, contava-se com um polo comunitário, que promove atividades sociais, culturais e educativas para a comunidade, e com o centro social e paroquial, que desenvolve ações de apoio e integração social junto das famílias da freguesia, entre outras instituições existentes (Tabela 13).

**Tabela 13**

*Entidades Culturais e Sociais Próximas da Instituição da PPIII.*

<b>Entidades Culturais e Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa do Povo de S. Martinho;</li> <li>• Galeria de arte “Espaço Arte”;</li> <li>• Grupo Folclórico de São Martinho;</li> <li>• Biblioteca “Calouste Gulbenkian”;</li> <li>• Universidade Sénior do Funchal;</li> <li>• Centro Cultural da Quinta Magnólia.</li> </ul>
--------------------------------------	--

*Nota.* Adaptado do PEE (2024/2028, p.7).

Por fim, no que diz respeito às infraestruturas destinadas ao desporto e lazer, destacava-se a existência de um parque urbano e outros espaços acessíveis (Tabela 14). Por estarem localizados a uma curta distância da escola, a que os alunos podem chegar facilmente a pé, estes espaços constituíam uma oportunidade privilegiada para a prática de atividades físicas e momentos de convívio. Para além destes, a área envolvente apresentava, ainda, outras instalações como as que se observam listadas na Tabela 14.

**Tabela 14**

*Entidades Desportivas e de Lazer Próximas da Instituição da PPIII.*

<b>Entidades de Desporto e Lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estádio dos Barreiros;</li><li>• Alguns campos polivalentes;</li><li>• Clube Desportivo “O Barreirense”;</li><li>• Grupo Desportivo “Alma Lusa”;</li><li>• Clube de Ténis da Madeira;</li><li>• Clube Naval do Funchal;</li><li>• Clube Amigos do Basquete.</li></ul>
--------------------------------------	---

*Nota.* Adaptado do PEE (2024/2028, p.6).

Todas estas instituições e espaços do meio circundante auxiliavam na criação de um ambiente comunitário rico e diversificado, contribuindo diretamente para a aprendizagem dos alunos. Há, portanto, uma “permanente interação entre um indivíduo activo e um mundo que contextualiza o seu desenvolvimento, não só nos contextos imediatos, mas também noutros mais latos, sociais e institucionais” (Machado, 2000, p.1), sendo esta proximidade o que facilita a articulação entre escola, família e comunidade, visto que muitos alunos residem perto da escola, o que vem promover uma educação, a meu ver, muito mais completa e inclusiva, valoriza o crescimento saudável de cada aluno.

### **6.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo<sup>11</sup>**

A instituição que me acolheu durante a PPIII está integrada no regime de ETI desde o ano letivo 1997/98 e incorpora o programa Eco-Escolas desde 1996/1997, tendo sido destacada várias vezes pelo compromisso que assume para com a educação ambiental e a sustentabilidade.

Destinando-se às valências Creche, EPE e 1.º CEB, este estabelecimento educativo era constituído por três edifícios, sendo estes o edifício principal – de 1985, que se localiza no bairro social da zona e abrange, maioritariamente, o 1.º CEB – e outros

---

<sup>11</sup> A Caracterização do Estabelecimento Educativo foi realizada com informação recolhida através do PEE 2024/2028 e de observação diária.

dois edifícios (Carrocel e Girassol) – desde a sua fusão em 2016/2017 – que se dedicam ao Pré-Escolar.

No edifício principal, onde estagiei, o horário de funcionamento era das 8h30min às 18h30min, e a distribuição da parte curricular das turmas era, para os 1.º e 2.º anos, lecionada no turno da manhã, e, para os 3.º e 4.º anos, no turno da tarde, sendo as AEC ministradas nos turnos contrários.

Seguidamente, na Tabela 15, são apresentados os espaços interiores e exteriores que se podem encontrar no edifício principal da escola. A título geral, a instituição apresentava um aspeto convidativo e é acolhedora, apresentando uma boa dinâmica de utilização dos espaços.

**Tabela 15**

*Espaços Interiores e Exteriores da Instituição da PPIII.*

Piso 0 (Rês-do-Chão)	Interior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 gabinete de direção;</li> <li>• 1 secretaria;</li> <li>• 1 sala de professores/educadores;</li> <li>• 1 sala de 1.º Ciclo;</li> <li>• 1 sala de Pré-Escolar;</li> <li>• 1 sala TIC;</li> <li>• 1 sala de Inglês;</li> <li>• 1 sala de Educação Artística;</li> <li>• 1 sala de Artes Visuais;</li> <li>• 2 salas de Estudo;</li> <li>• 1 sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial);</li> <li>• 1 sala de Apoio/Clubes;</li> <li>• 1 sala Makers Space;</li> <li>• 1 reprografia;</li> <li>• 1 refeitório;</li> <li>• 1 cozinha;</li> <li>• 4 arrecadações;</li> </ul>
	Exterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 vestíário de pessoal não docente;</li> <li>• 1 salão polivalente;</li> <li>• 6 casas de banho.</li> <li>• 1 campo polidesportivo;</li> <li>• 2 pátios semicobertos;</li> <li>• 1 parque infantil;</li> <li>• 1 horta pedagógica;</li> <li>• Jardins.</li> </ul>
Piso 1		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de 1.º Ciclo;</li> <li>• 1 biblioteca/ 1 sala de apoio à biblioteca.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado do PEE (2024/2028, pp.10-11).

A equipa pedagógica da turma com que estagiei centrava-se na professora titular, sempre presente; numa professora de Educação Especial, que auxiliava duas vezes por semana; e nos demais docentes das outras disciplinas, destacando TIC, Inglês, e EF, pois foram as únicas que tive o prazer de presenciar.

A nível administrativo, a escola encontrava-se gerida pelo Conselho Escolar, pelo Diretor e pela Coordenadora (ambos com dispensa da componente letiva), e respetivo substituto legal do diretor (PEE, 2024/2028, p.9). Do mesmo modo, a sua administração orçamental era realizada pela SRE e pela CMF.

No que concerne aos recursos materiais, a instituição apresentava quadros interativos em cada sala do 1.º Ciclo, material manipulável, e, ainda, uma seleção de recursos complementares como pósteres e desdobráveis. Relativamente à contagem de recursos humanos, segundo os registos do PAA 2024/2025, apresentava a seguinte distribuição verificada na Figura 57.

**Figura 57**

*Recursos Humanos do Estabelecimento Educativo da PPIII.*

<i>Pessoal Docente:</i>		<i>Pessoal Não Docente:</i>	
Docente 1º ciclo do Quadro de Escola	23	Assistente Técnico - Administrativo	2
Docente 1º ciclo de Quadro de Zona Pedagógica	11	Assistente Técnico - Serviços Gerais	5
Docente 1º ciclo Contratados	6	Técnico Superior Biblioteca	2
Educador de Infância Quadro de Escola (c/funções no 1º Ciclo)	1	Técnico Superior - Serviço Administrativo	3
Educador de Infância do Quadro de Escola	14	Técnicos de Apoio à Infância	37
Educador de Infância do Quadro de Zona Pedagógica	22	Assistente Operacional	21
Educador de Infância Contratados	3	Assistente Técnico Especializado	1
Educação Especial - 100EE	3	Programas Instituto de Emprego	3
Educação Especial - 110EE	3	<b>Total</b>	<b>74</b>
Educação Especial - 100EE Contratado	2		
<b>Total</b>	<b>87</b>		

Obs.: os valores apresentados correspondem a valores absolutos de afetação de pessoal

*Nota.* Retirado do PAA (2024/2025, p.43).

A relação que a instituição mantinha com a comunidade era deveras significativa, pois traduzia-se em benefícios concretos para os alunos, graças às parcerias estabelecidas. Esta articulação reflete um compromisso de integração ativa na comunidade, posicionando a escola como um agente educativo ativo e transformador. De acordo com o PAA 2024/2025, as parcerias mais efetivas estabeleciam-se com a Junta de Freguesia de São Martinho, a UMa, o Clube Naval do Funchal e a Paróquia da Nazaré. Para além destas, existiam protocolos e colaborações com outras entidades também relevantes, como os Clubes e Associações (CAB e Clube Sport Marítimo), o Centro de Saúde da Nazaré, o Centro de Segurança Social (São Martinho), a CMF, e o Regimento de

Guarnição n.º 3 (RG3), que contribuía igualmente para o enriquecimento das práticas educativas.

Em termos de oferta educativa, eram disponibilizados apoios pedagógicos adaptados às diferentes necessidades dos alunos, podendo ocorrer em contexto de sala de aula ou de forma individual, sendo acrescidos ou especializados.

Tendo em vista a promoção do sucesso escolar e do bem-estar dos alunos, foram desenvolvidos projetos com enfoque nos valores e competências socio emocionais, como o caso do Projeto da Convivialidade, Ética e Convivialidade Escolar, dinamizado na disciplina de EF (Jogos de Prevenção). Paralelamente, a escola apostava na implementação de projetos interdisciplinares e sustentáveis, como o Eco-Escolas, Escola Azul, ESPRiscos, *Erasmus +*, Encontro com o Eu, *Microsoft Showcase School* e outras ações de requalificação dos espaços exteriores, para um ambiente educativo mais enriquecedor.

No que respeita à formação, destacava-se a existência de um grupo de trabalho interno dedicado à promoção de ações formativas e de sensibilização dirigidas a toda a comunidade escolar, assegurando que estas vão ao encontro das necessidades identificadas e das metas delineadas no PEE.

À semelhança das instituições das PPI e PPII, à lista de documentos orientadores da presente escola da PPIII pertencem, de igual modo, o PEE, o PAA e o Regulamento Interno, aos quais são aliados, agora, a Gestão Educativa e Curricular e os Critérios de Avaliação 2024/2028.

O PEE 2024/2028 tem como lema “Sucesso para Todos e com Todos”, e, com este, a escola pretendia “ser inclusiva com metodologias ativas e significativas que contribuam para o desenvolvimento da cidadania e das aprendizagens dos alunos” (PEE, 2024/2028, p.4). Os objetivos gerais deste incluíam o favorecimento da formação e do desenvolvimento global de todos os alunos, como cidadãos autónomos, livres, responsáveis; qualidade nas práticas pedagógicas; o envolvimento ativo dos Encarregados de Educação; bem como a defesa de ideais como justiça, equidade, igualdade de oportunidades, respeito pela diferença, valorização e integração cultural e cooperação com a comunidade/parcerias.

Por sua vez, o PAA 2024/2025 operacionaliza os pressupostos do PEE, assumindo os objetivos e princípios da instituição como prioridades de intervenção e concretização.

### 6.1.3. Organização do Espaço Pedagógico

A organização do espaço pedagógico assume um papel central na promoção de aprendizagens mais significativas, atuando como um recurso intencional que auxilia o desenvolvimento pleno dos alunos. No olhar de Ribeiro (2014), sendo este um pilar fundamental do processo de ensino-aprendizagem, deve ser pensado como um ambiente de oportunidades, de modo que cada canto, cada material, cada disposição sirva para promover um desenvolvimento verdadeiramente holístico.

A sala da PPIII era semelhante à da PPII, propensa à entrada de luz solar, com janelas grandes em duas das quatro paredes e apresentava alguns espaços onde se dispunham os materiais mais frequentemente utilizados pelos alunos, como é o caso dos manuais, cadernos diários, entre outros.

À entrada, do lado esquerdo (Figura 58), encontrava-se o recurso dos ajudantes da semana, os Super Heróis, bem como um placar com exposições de artefactos dos alunos, o que confere identidade à sala. Ao lado desse placar estavam também armários onde se guardavam materiais de apoio, dados pelas editoras, para auxílio à utilização dos manuais e exploração dos conteúdos. Esta zona desempenhava um papel muito importante na construção de um ambiente estimulante, porque, como defende Ribeiro (2014), um espaço acolhedor e motivante é um espaço onde a criança se sente valorizada e vista, o que se traduz nessa mesma exposição sua pela sala.

**Figura 58**

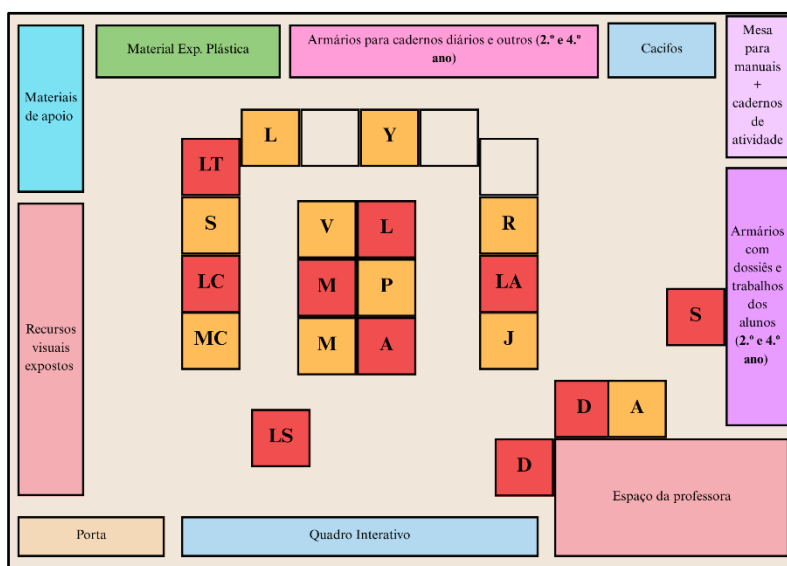
*Lateral Esquerda da Sala do 4.º ano.*



Para melhor compreensão da organização física a ser brevemente descrita, apresenta-se de seguida uma planta esquemática da sala de aula, com a disposição geral dos principais elementos a serem referidos (Figura 59).

**Figura 59**

*Planta da Sala da PPIII.*



Na parede contrária à da porta, no fundo da sala, existia uma pequena secção com materiais plásticos, ladeada por divisórias para os cadernos diários e de apoio, bem como outros materiais coletivos e cacifos (Figura 60).

Niza (1998) refere que “à volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo as áreas de apoio” (p.9). Sendo assim, pela sua posição, esta considera-se como uma área de apoio geral. Este tipo de área geralmente contém materiais como “(papel de várias dimensões, cartolinas e cartões, lápis negros e de cores, marcadores e esferográficas, giz branco e de cores, afias, borrachas e outros) devidamente arrumados” (p.9), organizados e etiquetados para facilitar a autonomia e a participação ativa dos alunos, a fim de os utilizarem acessivelmente quando necessário.

## Figura 60

*Materiais Diversos no Fundo da Sala.*



Estes materiais estavam presentemente separados por disciplina e por turma, sendo que este 4.º ano partilhava a sala com outra turma de 2.º ano. Por não ser exclusiva à turma, a organização da sala acabava por exigir uma gestão do espaço mais funcional e segmentada. Ainda assim, foram visíveis esforços para manter o espaço organizado e funcional para ambos os grupos.

Já o espaço central era ocupado pelas mesas dispostas em U — um grande e outro pequeno no seu interior (Figura 61) — o que permitia uma abertura, contrastando com uma disposição mais tradicional.

Além disto, ainda tinham cinco mesas separadas, uma mais junto à porta, três adjacentes à secretária da professora e uma logo atrás dessas mesmas. No caso da mesa perto da porta, o aluno estava mais isolado pois, apesar de possuir grandes competências académicas, também se distraía facilmente com os colegas, daí assumir esta posição.

**Figura 61**

*Disposição da Sala em dois “U”.*



A localização da secretária da docente, no canto inferior direito junto aos quadros e à parede lateral (Figura 62), no meu entendimento, permitia à mesma ter uma supervisão ampla e estratégica, algo que pode influenciar diretamente os comportamentos dos alunos, especialmente aqueles sentados à frente da mesma.

**Figura 62**

*Recantos da Docente com Diversos Materiais.*



A meu ver, esta organização, ainda que influenciada pelas limitações físicas do espaço e pela partilha, favorecia a visibilidade do quadro e também a participação, embora nem sempre facilitasse a circulação do docente entre os alunos, visto que para supervisionar os alunos do U mais pequeno tínhamos de dar as costas aos restantes do U grande de fora, o que não é ideal. Sendo que “enquanto dá apoio individualizado a um aluno, o professor não pode perder de vista os restantes, não deixando criar interrupções” (Machado, 2000, p.4), por isso é um ponto a ter em atenção nesta disposição. A disposição refletia, de certa forma, o que Machado (2000) descreve como uma dinâmica que se caracteriza por uma grande complexidade, marcada por múltiplas dimensões que interagem de forma constante, sendo estas “multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade, publicidade e historicidade” – características da vivência em sala de aula que obrigam o professor a uma gestão contínua, tanto do espaço como das relações e ritmos da turma (pp.1-4).

Por fim, o lado direito da sala era ocupado por uma mesa exclusiva para disposição dos manuais e cadernos de atividades ou fichas de apoio e dois outros armários onde se guardavam os dossiês dos alunos e os trabalhos para casa ou recentemente terminados (Figura 63).

### **Figura 63**

*Lateral Direita da Sala do 4.º ano.*



No entanto, para reorganizar o espaço de forma a potenciar diferentes competências e habilidades de forma eficaz é essencial reconhecer que a sala de aula como espaço pedagógico não se esgota nas suas dimensões físicas. Como nos recorda Morais (1994), e bem, uma sala só cumpre verdadeiramente a sua função se for “capaz de [...] transportar [os alunos] além da sala de aula” (p.15). Pensar em reduzir a sala de aula a um espaço ordenado onde a aprendizagem acontece de forma linear, como alerta o autor, “é adotar posição com laivos de quixotesca” (p.14), ignorando a complexidade das interações e dos afetos que aí se desenrolam.

Neste sentido, Azevedo e Andrade (2007) acreditam que só mantendo um diálogo constante entre o professor e os alunos, de forma a medir o seu ritmo e as aprendizagens, é que se cria um espaço interativo. Filipe et al. (2021) vêm ao encontro dessa visão quando referem que a sala de aula se caracteriza como um espaço enriquecido que decorre da escuta ativa em relação ao aluno, visando colmatar dificuldades e promover, simultaneamente, a autonomia e aprendizagens múltiplas e variadas.

Em suma, afirmo que a sala onde decorreu este meu estágio permitiu essa projeção, não só através da dinâmica das atividades realizadas, mas também pelo esforço e dedicação contínua que culminou num ambiente de respeito, bem-estar, escuta e partilha.

#### **6.1.4. Organização do tempo pedagógico**

Tal como sucedeu na PPII, também na PPIII o tempo pedagógico era flexível, apesar de se regularem por cargas horárias semanais diferentes em alguns aspetos, evidenciados na Figura 41 do capítulo precedente.

Para Morgado (2003), e em conformidade com o que já foi apresentado, a gestão do tempo pedagógico deve ser intencional e estratégica, considerando tanto a atuação do professor quanto o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno. Este autor destaca que o uso do tempo não deve ser uniforme ou rígido, pois assim não seria possível respeitar as diferenças individuais a fim de ser garantida uma aprendizagem mais significativa. Por conseguinte, uma gestão cuidadosa do tempo é necessária, pois é indispensável uma eliminação daqueles momentos de transição pouco estruturados que podem levar à dispersão, desmotivação ou comportamentos disruptivos, adotando uma gestão temporal “capaz de criar momentos diversificados e significativos, que

permitissem às crianças alicerçar os seus conhecimentos, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças” (Delsa, 2020, p.55).

É possível constatar, observando a Tabela 16, que a tarde curricular da turma era compreendida entre as 13h30min e as 18h30min, com período de lanche das 15h30min às 16h. O horário das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio como está evidenciado não é fixo, pois depende das necessidades da turma e dos conteúdos programados a serem lecionados. Embora tenha de ser seguida a matriz curricular em vigor no D-L n.º 55/2018, quanto ao número de horas, há alguma autonomia e flexibilidade na sua organização curricular.

**Tabela 16**

*Horário da Turma da PPIII.*

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30h – 14:30h	Matemática	Português	Inglês		
14:30h – 15:30h	TIC	Português	Estudo do Meio		
15:30h – 16h	Intervalo	Intervalo	Intervalo		
16h – 17h	Educação Física	Estudo do Meio	Matemática		
17h – 18:30h	Português	Estudo do Meio	Matemática		

*Nota. PAA (2024/2025, p.32)*

As AEC, embora não representadas na figura, decorrem das 08h30min às 12h30min, com pausa das 10h às 10h30min, e abrangem a seguinte distribuição por ano de escolaridade evidenciada na Tabela 17.

**Tabela 17**

*Distribuição das Atividades de Enriquecimento Curricular na Instituição da PPIII.*

	Exp. Física	Exp. Musical	TIC	Exp. Plástica	Estudo	Biblioteca	Inglês	Projetos/Clubes/OTL	Intervalos	TOTAL
1ªAno	1	1	1	2	3	1	1	7,5	2,5	20
2ªAno	1	1	1	2	3	1	1	7,5	2,5	20
3ªAno	2	2	2	1	3	1	1	5,5	2,5	20
4ªAno	2	2	2	1	3	1	1	5,5	2,5	20

*Nota. PAA (2024/2025, p.32)*

### **6.1.5. Caraterização da Turma<sup>12</sup>**

A compreensão do grupo de alunos com o qual iremos lidar todos os dias é uma etapa essencial na construção daquilo que é uma prática pedagógica significativa para ambos os lados. Isto implica que, antes de ser ensinado qualquer conteúdo, é preciso conhecer o(s) contexto(s) familiar(es) dos alunos, os seus interesses, gostos, modos de comunicar, os pontos fortes e menos fortes, isto é, a essência de cada um. Só assim se possui conhecimento suficiente para fundamentar as estratégias escolhidas, para criar um clima harmonioso e confortável, bem como um ambiente seguro, afetivo e intelectualmente estimulante.

A minha PPIII desenrolou-se numa turma de 4.º ano, a qual totalizava 20 crianças distribuídas equitativamente por sexo (Figura 64). A maioria dos alunos encontrava-se dentro da faixa etária expectável (entre os oito e nove anos), excetuando uma aluna com 12.

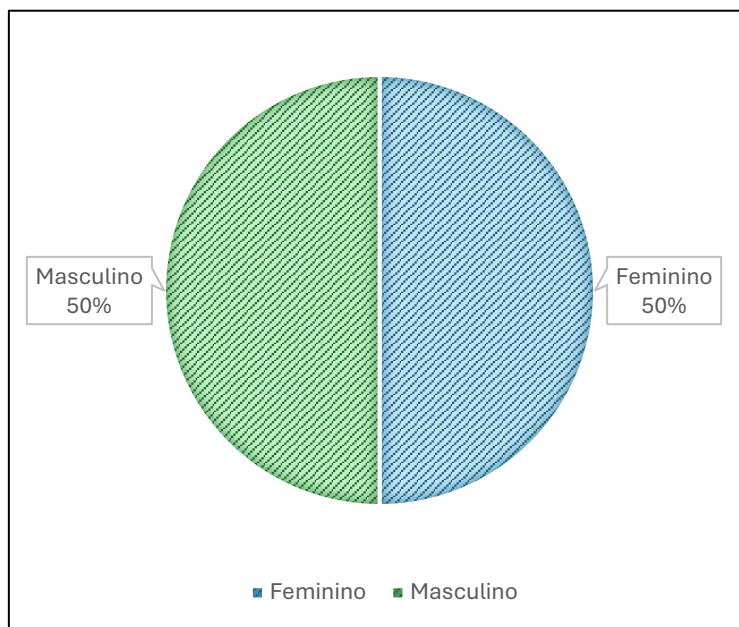
A turma apresentava um perfil heterogéneo, em termos de perfis e níveis de desempenho, visto existirem alunos bastante autónomos, com facilidade na compreensão dos conteúdos e rapidez na resolução de tarefas, enquanto outros alunos enfrentavam maiores dificuldades, necessitando de um acompanhamento mais próximo e de estratégias diferenciadas para consolidarem as aprendizagens essenciais. Os conteúdos em que dei maior apoio individualizado foram o cálculo mental, em especial nas multiplicações com números de dois ou mais dígitos e na divisão. Em termos de leitura, alguns alunos revelavam muitas entoações monótonas e pouca expressividade, o que indicava a necessidade de maior prática contínua.

---

<sup>12</sup> A Caraterização da Turma foi elaborada com base na observação direta diária e em diálogos com a professora cooperante.

**Figura 64**

*Sexo dos Alunos da PPIII.*



Este grupo integrava, ainda, uma aluna com beneficiava de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, a qual beneficiava de apoio pedagógico duas vezes por semana, sendo acompanhada por uma professora da Educação Especial. Não obstante, o seu percurso era acompanhado de perto pela docente titular e por mim, visando promover a sua inclusão na turma que integrava e o progresso académico ao seu ritmo. A implementação destas medidas revelou-se fundamental para garantir o seu desenvolvimento, tendo sido visível uma evolução positiva ao longo do período de estágio. Deste modo, considero pertinente atentar à perspectiva de Cortesão (1998) quando nos diz que “a heterogeneidade que está presente numa turma poderá ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem” (p.3).

A dinâmica desta turma era, de modo geral, positiva e colaborativa. Os alunos gostavam de participar em actividades coletivas, demonstrando capacidade de interação, partilha e trabalho em equipa. Eram alunos curiosos, alegres, empenhados, que demonstraram entusiasmo e interesse pelas actividades desenvolvidas na sala de aula.

Todos manifestaram interesse nas diferentes áreas disciplinares, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio e, uma vez que no 4.º ano o currículo se torna mais complexo e extenso, não revelavam lacunas específicas significativas, apenas aspetos a melhorar.

A nível comportamental, ainda que o grupo revelasse, de forma geral, atitudes adequadas, foi notório um caso particular entre um pequeno grupo de alunas, que apresentava alguns conflitos interpessoais. Estas demonstravam pouca tolerância e empatia entre si, facilmente elevavam o tom de voz, afastavam-se umas às outras no recreio e, como tal, estavam também situadas em zonas opostas na sala de aula. Contudo, ao longo do tempo em que estive em estágio, foi possível observar uma evolução gradual na qualidade das suas interações, agora menos instáveis.

Relativamente ao contexto cultural do grupo, este era maioritariamente composto por alunos de nacionalidade portuguesa, embora existissem algumas crianças com origens familiares distintas e uma aluna de nacionalidade brasileira, bem integrada na turma. No plano religioso destacou-se também o caso de uma aluna cujas crenças familiares impediam a sua participação e contribuição ativa em determinadas celebrações como o Dia das Bruxas e o Natal, entre outras festividades. Todavia, pelo que observei, esta aluna sempre foi respeitada por todos, apenas não se envolvia tão a fundo nessas particulares atividades. No meu entender, esta foi uma ótima oportunidade para observar realmente uma valorização da diversidade e a promoção de atitudes de empatia e respeito mútuo.

Em suma, e como defende Cortesão (1998), uma turma assemelha-se a uma mistura que “quando salta a rolha, se desdobra numa súbita torrente de espuma e se revela [...]: pode-se então sentir a sua doçura, o seu corpo, o seu aroma, o picante que o gás lhe empresta” (pp.1-2). Esta turma foi um grupo de alunos muito especial, composta por seres humanos distintos e curiosos, afetuosos, participativos e cheios de energia para “dar e vender”. Eram crianças sensíveis, espontâneas e com uma grande vontade de aprender, ainda que, por vezes, essa vontade precisasse de ser orientada com firmeza e muita paciência. Apesar de algumas fragilidades pontuais, próprias da idade e do processo de crescimento, tratava-se de uma turma com enorme potencial.

## **6.2. Momentos de Aprendizagem<sup>13</sup>**

Ao longo de toda a minha intervenção pedagógica no 4.º ano, procurei criar e implementar atividades que fossem significativas, integradas nos presentes conteúdos programáticos em estudo e verdadeiramente motivadoras para os alunos. Nesse sentido, recorri a diferentes estratégias que colocassem os alunos na construção do seu conhecimento, despertando a curiosidade, promovendo o pensamento crítico e incentivando a participação ativa, entre outras competências essenciais.

Considero importante referir que, ao refletir sobre o desenrolar de cada uma das atividades, identifiquei também aspetos que poderia melhorar, o que reflete a minha preocupação em proporcionar experiências de qualidade, ajustadas às necessidades reais dos alunos, com o objetivo de lhes fornecer atividades com significado, que facilitem a compreensão dos conteúdos. Foi através de uma reflexão constante, através da qual foram repensadas perspetivas, ações, que pude aprimorar a prática pedagógica.

Neste sentido, saliento três momentos que particularmente demonstram estas intenções, dois dos quais constituem propostas de sequências didáticas, isto é, conjuntos de atividades estruturadas e articuladas, para atingir objetivos delineados, que visam promover uma aprendizagem eficiente e eficaz (Ugalde & Roweder, 2020).

### **6.2.1. Explorando o Sistema Digestivo**

Este momento de aprendizagem é uma das sequências didáticas supramencionadas, e veio a decorrer nos dias 05 e 11/11 (Planificações Semanais 04-06 e 11-13/11/2024), no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Aqui, o objetivo principal foi introduzir o sistema digestivo, os órgãos que o compõem e o seu funcionamento, através de uma abordagem articulada com atividades lúdicas, as quais a turma adorava.

No dia 05/11 iniciou-se a atividade com uma conversa informal a respeito do lanche dos alunos, o que despertou rapidamente um interesse, o qual se tornou um questionamento exploratório sobre o processo dos alimentos dentro do corpo: "Onde acham que está agora essa comida?" foi a pergunta de partida para a reflexão grupal. Os alunos mostraram desde logo interesse, especialmente quando um menino, espontaneamente, descreveu com bastante detalhe o processo da digestão, surpreendendo todos. Esta rica partilha originou uma primeira abordagem formal, com apoio de

---

<sup>13</sup> As planificações dos momentos de aprendizagem explanados encontram-se no Apêndice 5 do CD-ROM.

esquemas visuais e perguntas orientadoras sobre os órgãos do sistema digestivo. Os alunos participaram oralmente, levantando hipóteses sobre a possível função de cada órgão e tentando responder às questões colocadas uns pelos outros.

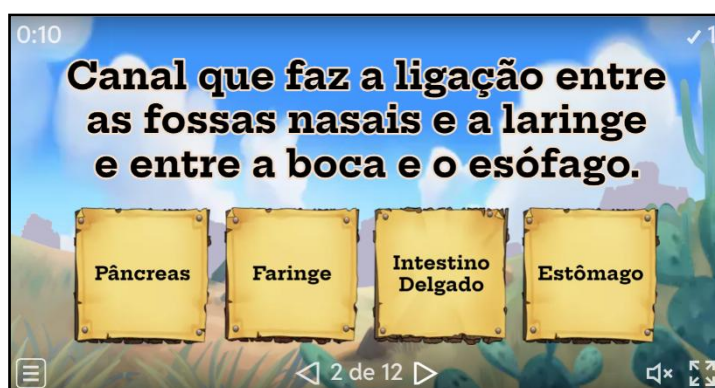
Este momento inicial de partilha foi muito benéfico para a nossa aula, uma vez que permitiu ao aluno que falou, e aos restantes, estabelecerem uma ligação entre a experiência pessoal e o conteúdo da aula.

DBR PPIII, 05/11/2024, 4.<sup>a</sup> semana de intervenção

Na fase seguinte, foi-lhes proposta a resolução de um *quiz* mais dinâmico denominado "Responde ou Passa?". A título exemplificativo, a Figura 65 mostra uma das diversas questões abordadas. Apesar de um problema técnico impedir o uso da plataforma digital *Wordwall* inicialmente prevista, a adaptação oral em estilo programa de TV como o "*Joker*" resultou eficazmente, mantendo o entusiasmo da turma. Os alunos vinham ao quadro à vez, ouviam as perguntas e davam as suas respostas, o que me permitiu compreender o nível de conhecimento que possuíam deste tema de uma maneira mais ativa e prática.

**Figura 65**

*Exemplo de Questão Interativa – Plataforma Wordwall.*



Imediatamente após decorreu a atividade complementar "Encontra o teu par", que na verdade se revelou o momento mais entusiasmante da sequência para os alunos. Através de cartões com nomes e imagens dos órgãos, e outros com as respetivas funções,

estes circularam pela sala para encontrar os pares correspondentes (Figura 66). Os alunos interagiram entre si, leram e interpretaram os cartões, argumentaram sobre as ligações entre os pares e tomaram decisões em conjunto, sendo eles os protagonistas.

**Figura 66**

*Execução da Atividade “Encontra o Teu Par”.*



Esta dinâmica gerou um ambiente de cooperação e exploração ativas, onde os alunos podiam movimentar-se e interagir, o que favoreceu a aprendizagem de uma forma muito mais prática e envolvente. Já consegui compreender, ao observá-los estas últimas semanas, que gostam muito e divertem-se neste tipo de atividades em que se têm de mexer, andar pela sala, questionar e encontrar os correspondentes.

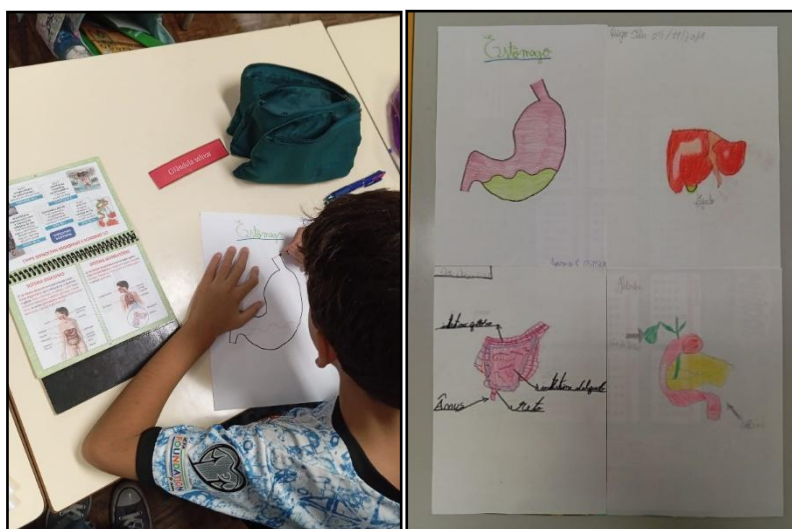
DBR PPIII, 05/11/2024, 4.<sup>a</sup> semana de intervenção

Repetimos esta atividade com uma variante em que os alunos se organizaram, ainda em pares, pela ordem do processo digestivo, em que explicaram o papel do seu órgão ao resto da turma, o que exigiu um pensamento na hora, capacidade de síntese e articulação de ideias. Da mesma forma, foi realizado um registo no caderno diário, partindo de informação disponibilizada em forma esquemática. Posteriormente, cada

aluno escolheu um órgão, representou-o através de um desenho com legenda, e apresentou ao grande grupo (Figura 67).

### Figura 67

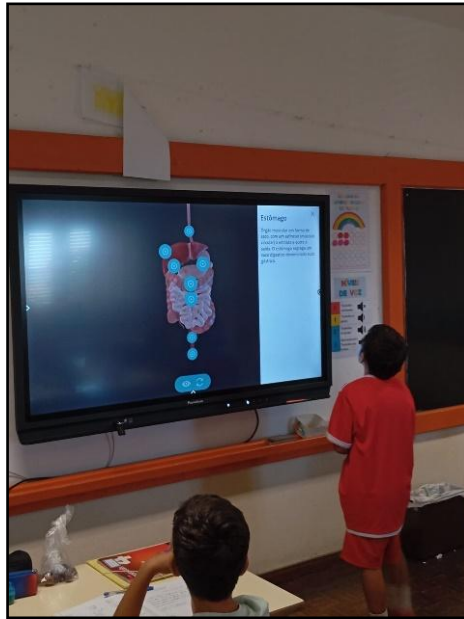
*Representação de órgãos do Sistema Digestivo.*



Já no dia 11/11 fez-se uma revisão do sistema digestivo utilizando um modelo 3D virtual na plataforma Aula Digital, que os alunos podiam intuitivamente manipular no quadro (Figura 68). De igual modo, leram em voz alta as definições do que era/acontecia em determinado órgão e depois tentaram explicar pelas próprias palavras, de forma a verificar se realmente apreenderam os conceitos. Naturalmente, como estratégia visual, interativa e diferente, teve logo impacto e captou a atenção.

## Figura 68

*Exploração do Sistema Digestivo em 3D.*



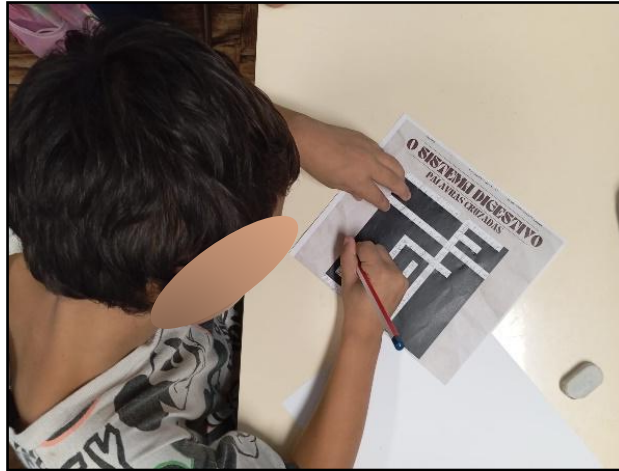
Ver como exploraram o modelo, identificando os órgãos e relembrando conceitos, foi um dos ótimos lembretes que tenho de que estratégias menos usuais podem transformar a dinâmica de uma aula de algo potencialmente monótono para algo cativante.

DBR PPIII, 11/11/2024, 5.<sup>a</sup> semana de intervenção

Esta sequência foi concluída com a realização de umas palavras cruzadas sobre os conceitos trabalhados, como observado na Figura 69. Apesar de não estarem familiarizados com esta modalidade de atividade, rapidamente o desafio foi aceite e terminaram se entreajudando, a meio de respostas e explicações.

## Figura 69

*Realização de Palavras Cruzadas do Sistema Digestivo.*



Com esta sequência, foi possível os alunos desenvolverem diversas competências em diferentes áreas, como a identificação e função dos órgãos digestivos; interpretação e expressão oral; representação gráfica e, ainda, outras transversais como a cooperação, iniciativa, criatividade, pensamento crítico e comunicação. Mas, mais importante, sentiram-se envolvidos, ativos e valorizados no processo.

### **6.2.2. Rodeados de Sólidos**

A segunda sequência didática decorreu durante a 4.<sup>a</sup> semana da intervenção (Planificação Semanal 04-06/11/2024), nos dias 04 e 06/11, partindo do conteúdo a explorar em Matemática, os sólidos geométricos. Sendo assim, o objetivo centrava-se em aprofundar o conhecimento prévio que os alunos possuíam acerca dos sólidos geométricos.

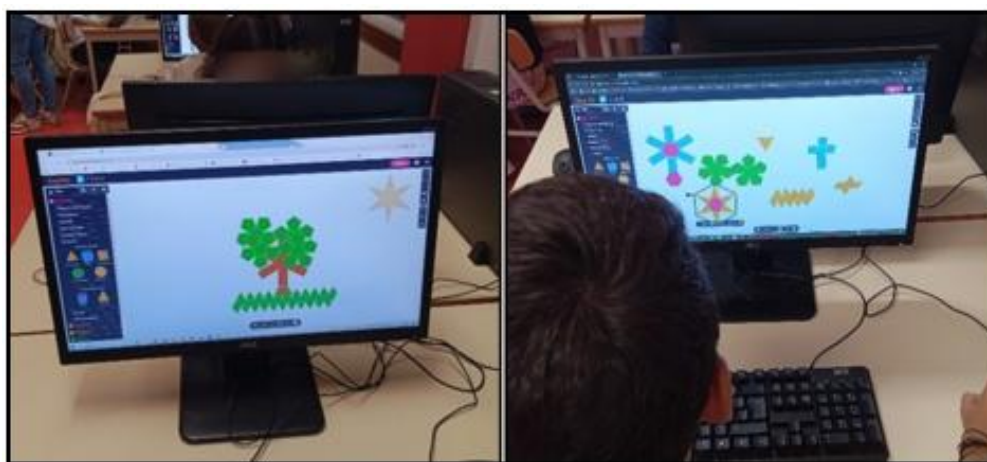
Primeiramente, no dia 04/11, na aula de TIC, explorámos a plataforma *Mathigon*. Os alunos manipularam modelos 3D de sólidos e puderam criar figuras e planificações de forma autónoma e criativa (Figura 70).

Sem dar instruções detalhadas, observei que, espontaneamente, começaram a juntar sólidos para formar desenhos, objetos reais e planificações idealizadas por eles.

DBR PPIII, 04/11/2024, 4.<sup>a</sup> semana de intervenção

### Figura 70

*Exploração Livre da Plataforma Mathigon (sólidos geométricos).*



Este momento muito especial revelou iniciativa, criatividade e curiosidade genuína por parte dos alunos. Estes sentiram-se livres para experimentar, partilhar o que dominavam e descobrir o que (ainda) não sabiam.

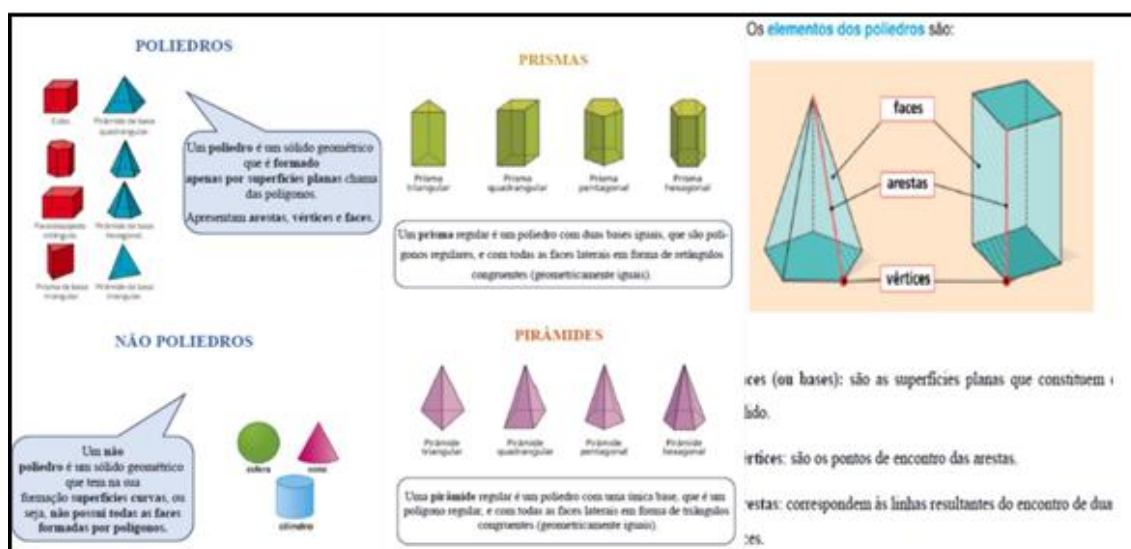
Dois dias depois, retomou-se o tema com uma aula prática “Atividade de Observação: Caça ao Sólido”. A turma estava perante uma caixa com objetos reais semelhantes a sólidos e a figuras geométricas. A todos foram distribuídos aleatoriamente um objeto e a missão era, primeiro, identificar a representação (sólido ou figura), e, depois, observar a sala de aula e comparar com outros objetos ainda similares. Muitas questões e comentários foram elaborados, como “Professora, tenho um desses [caixa de papel quadrada = prisma quadrangular] em casa.”, “Então sólidos existem em todo o lado?” e muitos “Eu vejo ali um, professora!” (apontando para diversos objetos na sala), e um debate foi conduzido. Foram também projetadas imagens de outros exemplos, de

forma complementar, e fez-se um registo no caderno diário com os exemplos dados, diferenciando ambas as categorias (Figuras Geométricas/Sólidos Geométricos).

De seguida, lembrou-se, a par da exemplificação anterior, os conceitos e diferenças entre poliedro e não poliedro, prismas e pirâmides e faces, arestas e vértices, através de perguntas-chave como “Qual é a diferença entre um prisma e uma pirâmide?”, com direito também a registo escrito e desenhado (Figura 71).

**Figura 71**

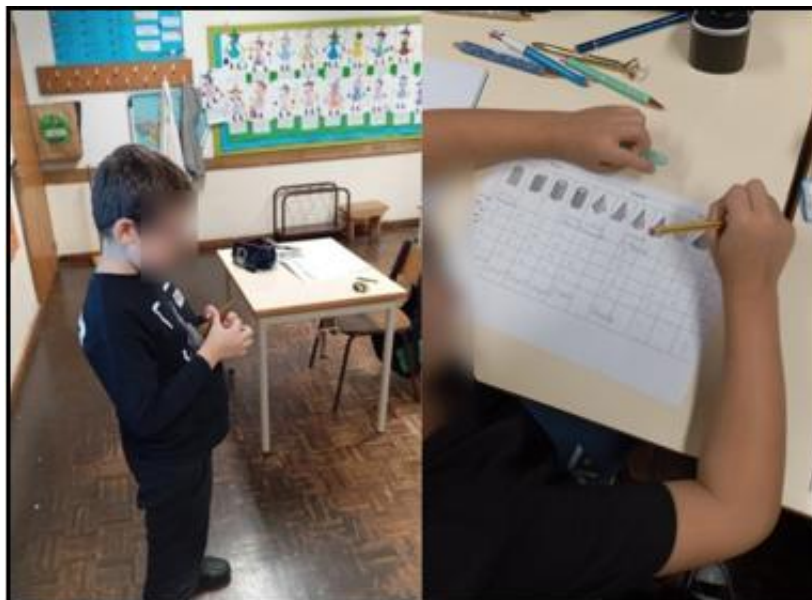
*Recursos Matemáticos para Colagem no Caderno.*



Para finalizar esta exploração, sucedeu-se uma atividade de identificação de sólidos vendada (Figura 72). Um a um, os alunos foram desafiados a adivinhar o sólido selecionado por todos apenas através do tato, enquanto os colegas, numa tabela dada, também teriam de identificar o sólido e registar as suas características. Testemunhei a utilização de estratégias próprias, como marcar o ponto de partida da contagem de arestas com um dedo e contar com a outra mão, o que revelou pensamento estruturado. No final das contagens, davam a resposta final e todos analisavam em turma a veracidade, ou não, da mesma. Embora fosse uma atividade mais individual para quem estava à frente vendado, o clima que denotei foi de respeito mútuo e de apoio entre pares.

**Figura 72**

*Adivinhação e Registo dos Sólidos Geométricos.*



Este exercício, do mesmo modo, exigiu que cada um utilizasse a memória do que já tinha sido visto e tocado anteriormente na aula, e na sua vida fora da escola.

DBR PPIII, 04/11/2024, 4.<sup>a</sup> semana de intervenção

Originalmente seria concluída esta sequência com a construção de sólidos a partir de diferentes materiais, todavia, a gestão temporal não foi exatamente dividida como poderia ter sido, e esta parte teve de ser adiada, completada mais tarde num momento oportuno.

Embora não planeada, outra ligação deste conteúdo ao quotidiano concretizou-se durante a preparação para o Magusto, quando os alunos construíram os seus cones para guardar as castanhas e logo aproveitamos a oportunidade para rever os conceitos.

Considerando o desempenho e empenho de todos, diria que este conteúdo, aliado às TIC, às atividades lúdicas e à comparação com o real, de abstrato já não tinha nada para estes alunos. Houve, com certeza, uma compreensão mais clara e concreta dos

sólidos, e, como bônus, aprenderam a utilizar o tato e a observação como ferramentas de análise que poderão utilizar em muitos outros contextos.

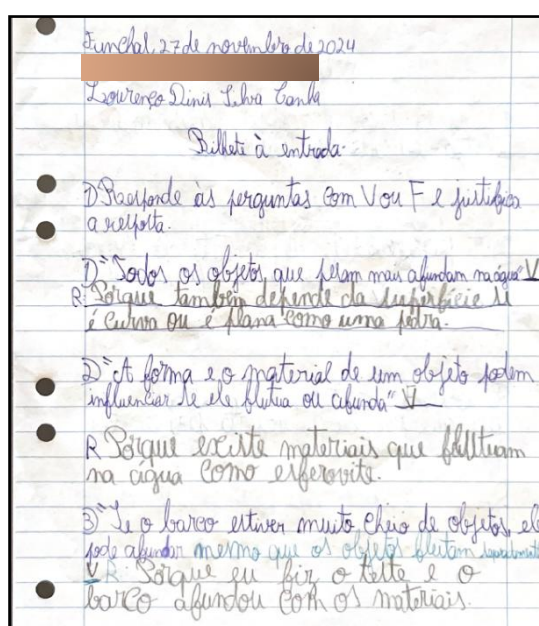
### 6.2.3. Flutua ou não flutua? Eis a questão

Este momento de aprendizagem desenvolveu-se na 7.<sup>a</sup> semana (Planificação Semanal 25-27/11/2024) e consistiu numa atividade experimental, articulando a vertente científica com o conteúdo de Estudo do Meio: a Expansão Marítima. Foi realizado, igualmente, no âmbito da UC de Ensino Experimental das Ciências, em parceria com outros 3 colegas que também neste estágio lecionavam turmas de 4.º ano. Com esta atividade, relacionou-se os conceitos de massa e flutuabilidade com o tema da expansão marítima; compreendeu-se como diferentes materiais influenciam a flutuação; estimulou-se o pensamento crítico e o trabalho colaborativo, e incentivou-se a curiosidade científica e a aplicação do método experimental.

Iniciou-se este momento através de uma conversa informal e com a realização da TAF n.º 1 - Bilhetes à Entrada e à Saída, tendo cada aluno um Bilhete à Entrada com três questões para responder (Figura 73), o que me permitiu identificar as suas conceções alternativas sobre a flutuabilidade e os fatores que a influenciam.

**Figura 73**

*Bilhete à Entrada - PPIII.*



De modo geral, a maioria dos alunos compreendia a flutuação de forma muito simples, associando-a apenas ao peso. Apesar de muitos reconhecerem a forma e o material como outros fatores e outros até apresentarem justificações mais avançadas, foram incompletas (Tabelas 18, 19 e 20).

**Tabela 18**

*Respostas Categorizadas à Pergunta 1 do Bilhete à Entrada.*

<b>Categoria</b>	<b>Inferência</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Alunos</b>
<b>Concepções Parciais</b>	Introduzem conceitos como forma, mas sem relacionar adequadamente com densidade ou volume.	6	F, L, C, I, O, S.
<b>Concepções Alternativas Não Científicas</b>	Simplificam a flutuação ao peso dos objetos, ignorando outros fatores.	7	B, E, H, J, K, M, N.
<b>Respostas Incoerentes ou Confusas</b>	Contradições ou ideias vagas que não explicam adequadamente a relação entre peso e flutuação.	3	A, D, R.
<b>Respostas de Desconhecimento ou Incerteza</b>	Demonstram falta de clareza ou conhecimento sobre o tema.	3	G, P, Q.

**Tabela 19**

*Respostas Categorizadas à Pergunta 2 do Bilhete à Entrada.*

<b>Categoria</b>	<b>Inferência</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Alunos</b>
<b>Concepções Parciais</b>	Introduzem conceitos como forma, mas sem relacionar adequadamente com densidade ou volume.	4	L, O, Q, S.
<b>Concepções Alternativas Não Científicas</b>	Simplificam a flutuação ao peso dos objetos, ignorando outros fatores.	7	D, F, H, I, M, N, R.
<b>Respostas Incoerentes ou Confusas</b>	Contradições ou ideias vagas que não explicam adequadamente a relação entre peso e flutuação.	4	B, C, G, K.
<b>Respostas de Desconhecimento ou Incerteza</b>	Demonstram falta de clareza ou conhecimento sobre o tema.	4	A, E, J, P.

**Tabela 20**

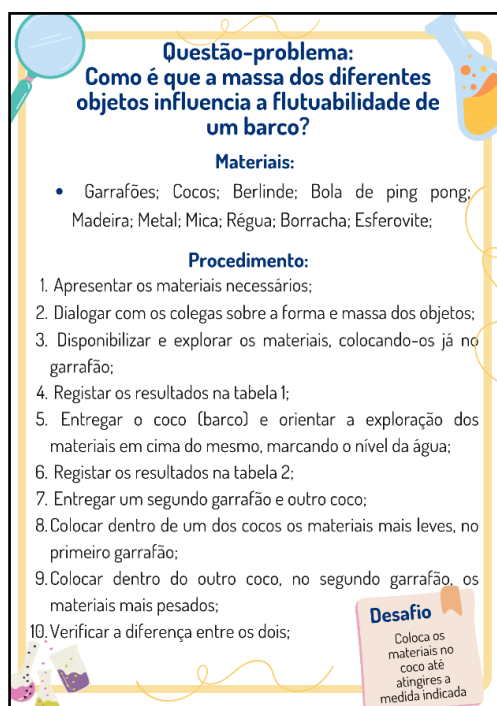
*Respostas Categorizadas à Pergunta 3 do Bilhete à Entrada.*

<b>Categoria</b>	<b>Inferência</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Alunos</b>
<b>Conceções Parciais</b>	Introduzem conceitos como forma, mas sem relacionar adequadamente com densidade ou volume.	2	F, M.
<b>Conceções Alternativas Não Científicas</b>	Simplificam a flutuação ao peso dos objetos, ignorando outros fatores.	9	B, C, D, G, H, L, O, Q, R.
<b>Respostas Incoerentes ou Confusas</b>	Contradições ou ideias vagas que não explicam adequadamente a relação entre peso e flutuação.	6	A, I, J, K, N, P.
<b>Respostas de Desconhecimento ou Incerteza</b>	Demonstram falta de clareza ou conhecimento sobre o tema.	2	E, S.

Apresentou-se a Questão-Problema “Como é que a massa dos diferentes objetos influencia na flutuabilidade de um barco?” e dialogou-se acerca do Protocolo Experimental (Figura 74), projetado no quadro interativo, de modo que todos o tinham presente durante a realização da atividade.

**Figura 74**

*Protocolo da Atividade Experimental.*



**Questão-problema:**  
**Como é que a massa dos diferentes objetos influencia a flutuabilidade de um barco?**

**Materiais:**

- Garrações; Cocos; Berlinde; Bola de ping pong; Madeira; Metal; Mica; Régua; Borracha; Esferovite;

**Procedimento:**

1. Apresentar os materiais necessários;
2. Dialogar com os colegas sobre a forma e massa dos objetos;
3. Disponibilizar e explorar os materiais, colocando-os já no garrafão;
4. Registrar os resultados na tabela 1;
5. Entregar o coco (barco) e orientar a exploração dos materiais em cima do mesmo, marcando o nível da água;
6. Registrar os resultados na tabela 2;
7. Entregar um segundo garrafão e outro coco;
8. Colocar dentro de um dos cocos os materiais mais leves, no primeiro garrafão;
9. Colocar dentro do outro coco, no segundo garrafão, os materiais mais pesados;
10. Verificar a diferença entre os dois;

**Desafio**  
Coloca os materiais no coco até atingires a medida indicada

De seguida, a turma foi dividida em dois grandes grupos, distribuiu-se os materiais e sucedeu-se um momento de exploração inicial livre para verificar quais objetos afundavam e quais flutuavam na água, ainda sem barco, registado nas seguintes tabelas da Figura 75.

**Figura 75**

*Tabelas de verificação 1 preenchidas (Grupos I e II).*

Objetos	Afunda	Flutua
Berlinde	X	
Bola de ping pong		X
Madeira	X	
Metal		X
Mica		X
Régua		X
Borracha	X	
Erferovite		X
Meio coco (barco)		X

Objetos	Afunda	Flutua
Berlinde	X	
Bola de ping pong		X
Madeira		X
Metal	X	
Mica		X
Régua	X	
Borracha	X	
Erferovite		X
Meio coco (barco)		X

Posto isto, forneceu-se meio coco a cada grupo, que funcionaria como barco, no qual iam estar os objetos. Todos os alunos do grupo eram responsáveis por manusear um objeto, atribuído no início. À vez, testaram-nos em cima do coco, observando o que acontecia: se flutuavam ou não, registando sempre os resultados numa tabela (Figura 76).

Os alunos mostraram-se muito participativos desde o início, sugerindo sempre diferentes hipóteses e relacionando com as suas experiências pessoais. Observaram, discutiram entre si e chegaram a conclusões por comparação de resultados entre objetos e entre os dois grupos (Figura 77).

**Figura 76**

*Tabelas de verificação 2 preenchidas (Grupos I e II).*

Tabela 2: Objetos no barco			
Objetos dentro do "barco"	Afunda	Flutua	Distância que afundou (cm)
Berlinde	X	X	2,5cm
Bola de ping pong		X	2cm
Madeira		X	afundou e flutua a 2cm
Metal		X	2,5cm
Mica		X	2,5cm
Régua	X	X	3cm
Borracha	X	X	2,5cm
Esfervite		X	1,5cm

Tabela 2: Objetos no barco			
Objetos dentro do "barco"	Afundo	Flutua	Distância que afundou (cm)
Berlinde		X	2cm
Bola de ping pong		X	1cm
Madeira		X	2,5cm
Metal		X	1cm
Mica		X	1,5cm
Régua		X	2,5cm
Borracha		X	2cm
Esfervite		X	1,5cm

**Figura 77**

*Experimentação e Comparação entre Materiais.*



Apesar de curiosos e motivados, necessitaram de reorientação para manter o foco no objetivo da atividade, o que me fez refletir também.

(...) percebo que deveria ter estruturado melhor o momento de implementação, e dado mais tempo para exploração sozinhos, ou no início ou no fim, para, então, depois passar à parte científica.

DBR PPIII, 27/11/2024, 7.<sup>a</sup> semana de intervenção

Posteriormente conduziu-se um debate, em grande grupo, acerca do observado na atividade, e os alunos refletiram sobre como agora mudariam as suas respostas do Bilhete à Entrada. Os debates e partilhas são essenciais numa dinâmica potenciadora, como nos dizem Ramalho et al. (2020), pois

a relação estabelecida entre o professor e o aluno, [...] impulsiona e dá sentido a um processo em que o diálogo é um elemento primordial para que os alunos aprendam, [...] no qual o professor não transmite apenas informação ou faz perguntas, mas também dialoga com os alunos. (p.82)

Logo depois foi introduzido um desafio extra, para colocar o maior número de objetos no coco até atingir uma determinada medida, marcada nos garrafões com uma linha, o que envolveu tentativas sucessivas, verificando-se espírito de equipa. No final, partilharam novamente as descobertas e consolidaram as aprendizagens com o preenchimento do Bilhete à Saída.

Originalmente, as questões presentes no Bilhete à Saída, implementadas nesta turma, foram formuladas com linguagem mais complexa, tornando-se menos acessíveis. Apesar de visualmente ter observado que os alunos compreenderam o propósito da atividade, isso não se refletia nas respostas que apresentaram (Tabelas 21, 22 e 23).

**Tabela 21***Respostas Categorizadas à Pergunta 1 do Bilhete à Saída.*

<b>Categoria</b>	<b>Inferência</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Alunos</b>
<b>Respostas de Desconhecimento ou Incerteza (RD/I)</b>	Demonstra falta de clareza ou conhecimento sobre o tema.	6	A, C, G, J, N, S.
<b>Explicações Baseadas em Ideias Simples (EBIS)</b>	Explicações simplistas ou incorretas, com foco no peso isolado.	6	E, H, L, M, Q, R.
<b>Respostas com base em Observações Diretas (ROD)</b>	Baseiam-se em observações práticas, mas sem conectar conceitos científicos.	4	D, I, O, P.
<b>Explicações Parcialmente Fundamentadas em Conceitos Científicos (EPFCC)</b>	Indicadores de compreensão em desenvolvimento, com alguma incorporação de conceitos.	2	F, K.
<b>Respostas Criativas ou Exploratórias (RC/O)</b>	Revelam curiosidade ou hipóteses, ainda que careçam de fundamentação científica completa.	1	B

**Tabela 22***Respostas Categorizadas à Pergunta 2 do Bilhete à Saída.*

<b>Categoria</b>	<b>Inferência</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Alunos</b>
<b>Respostas de Desconhecimento ou Incerteza (RD/I)</b>	Respostas que mostram um entendimento superficial, associando de forma genérica peso ou material.	7	B, C, E, G, J, K, S
<b>Explicações Baseadas em Ideias Simples (EBIS)</b>	Respostas que indicam um entendimento moderado, referindo conceitos relevantes, mas sem profundidade.	3	A, D, H.
<b>Respostas com base em Observações Diretas (ROD)</b>	Respostas que oferecem explicações detalhadas, frequentemente utilizando exemplos concretos.	7	F, L, M, O, P, Q, R.
<b>Respostas Criativas ou Exploratórias (RC/O)</b>	Respostas que recorrem a exemplos empíricos ou experimentais, mas com falta de fundamentação teórica.	2	I, N

### Tabela 23

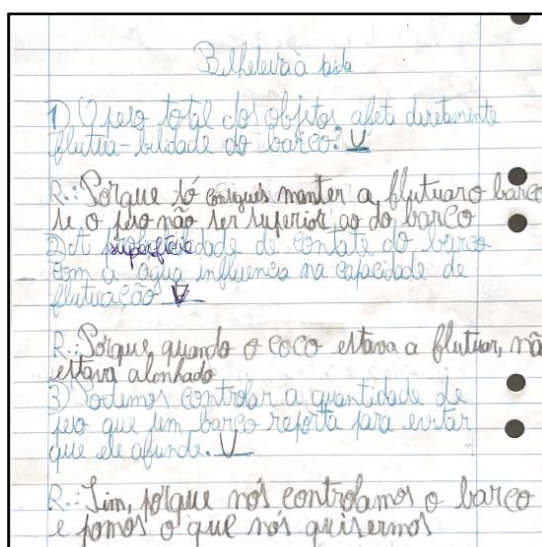
#### Respostas Categorizadas à Pergunta 3 do Bilhete à Saída.

Categoria	Inferência	Número de Alunos	Alunos
Respostas de Desconhecimento ou Incerteza (RD/I)	Respostas que mostram um entendimento superficial, associando de forma genérica peso ou material.	5	D, E, P, Q, S.
Explicações Baseadas em Ideias Simples (EBIS)	Respostas que indicam um entendimento moderado, referindo conceitos relevantes, mas sem profundidade.	7	A, G, H, L, M, N, R.
Respostas com base em Observações Diretas (ROD)	Respostas que oferecem explicações detalhadas, frequentemente utilizando exemplos concretos.	3	F, J, K.
Explicações Parcialmente Fundamentadas em Conceitos Científicos (EPFCC)	Respostas que demonstram confusão, hesitação ou falta de clareza no entendimento.	2	I, O.
Respostas Criativas ou Exploratórias (RC/O)	Respostas que recorrem a exemplos empíricos ou experimentais, mas com falta de fundamentação teórica.	2	B, C.

Sendo assim, para no futuro ser implementada noutras turmas, eu e os meus colegas reformulamo-las, para que nas outras práticas não sucedesse o mesmo erro. Através das seguintes figuras (Figuras 78 e 79), é possível comparar o Bilhete à Saída aplicado na minha turma, com aquele que já foi reformulado e aplicado nas dos meus colegas.

#### Figura 78

##### Bilhete à Saída - PPIII.



## Figura 79

### *Bilhete à Saída Modificado.*

<p><b>Bilhete à Saída</b></p> <p>Nome do Aluno: _____</p> <p>Responde às seguintes perguntas de Verdadeiro (V) ou Falso (F), e justifica a tua resposta:</p> <p>1. "O material de que são feitos os objetos influencia se eles flutuam ou afundam."</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso</li><li>• Justificação: _____</li></ul> <p>2. "Se dois objetos forem do mesmo tamanho, mas feitos de materiais diferentes, achas que vão flutuar da mesma forma?"</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso</li><li>• Justificação: _____</li></ul> <p>3. "Podemos controlar a quantidade de peso que um barco suporta para evitar que ele afunde?"</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso</li><li>• Justificação: _____</li></ul>
--

A observação, formulação de hipóteses, experimentação, estimativa e comparação, trabalho de grupo e boa comunicação foram competências aqui desenvolvidas, à parte do conhecimento que foi revisto e trabalhado de forma mais lúdica e prática. Principalmente, os alunos sentiram que estavam a "fazer ciência" de verdade, o que aumentou ainda mais o sentido e o valor desta aprendizagem.

### **6.3. Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa**

A construção de pontes entre a escola e a comunidade que a rodeia assume uma importância crescente no contexto educativo, visando "conseguir responder às principais necessidades educativas dos alunos" (Santos, 2015, p. 86). Com base nesta premissa, foi delineado e implementado o projeto com a comunidade, cuja finalidade basilar era proporcionar às crianças uma experiência cultural enriquecedora, articulando o contexto escolar com o Cine Teatro de Santo António, uma entidade com relevância educativa.

Esta parceria surgiu com o intuito de promover a interação dos alunos com o meio e o contacto com o teatro, o que se tornou uma mais-valia para o desenvolvimento conjunto de ambas as entidades. Conforme Monteiro (2008), mencionado por Santos

(2015), iniciativas desta natureza são oportunidades de enriquecimento mútuo, contribuindo para a construção de uma escola orientada para o sucesso.

Esta visita de estudo para assistir à peça “O Quebra-Nozes” (Figura 80) deu-se no dia 03/12/2024, na 8.ª semana de estágio, e contou com três turmas de 3.º e de 4.º ano, num total de 124 alunos, bem como uma equipa docente (12).

### Figura 80

*Cartaz da Peça “O Quebra-Nozes”.*



Como forma de iniciar a tarde, todas as crianças foram reunidas no átrio da escola, onde cada professora titular fez a contagem de alunos e recordou-os das regras e cuidados a ter nas saídas, etapa fundamental antes de qualquer atividade no exterior.

Durante o percurso até ao teatro, fui destacada para acompanhar uma turma de 3.º ano, uma vez que a respetiva turma tinha um elemento docente a menos. Desde o início, tornou-se evidente a diferença de dinâmicas entre este grupo e o meu de 4.º ano, desde a diferença comportamental, com frequentes quebras na formação da fila, às brincadeiras inapropriadas perto de estradas e dificuldade em seguir as orientações dadas pelo adulto. Foi um processo deveras desgastante, mas revelou-se enriquecedor para a minha prática pedagógica, pois permitiu-me observar, na prática, como a consistência nas rotinas e na

gestão de comportamentos influencia diretamente a postura dos alunos em diferentes contextos externos.

Chegando ao teatro, como retrata a Figura 81, não conseguiam conter a alegria e o entusiasmo para entrar e testemunhar a peça. Foi um momento mágico para todos, visível pelo entusiasmo nos seus rostos e pela excitação pelo desenvolvimento do enredo. Respeitando a faixa etária dos alunos e captando a sua atenção através da narrativa envolvente e dos elementos visuais, “O Quebra-Nozes” foi uma excelente escolha. Esta atividade teve, sem dúvida, um forte valor pedagógico, na medida em que aliou o conteúdo cultural a um processo de aprendizagem ativa e significativa, em que todos tiveram a mesma oportunidade, visto que a maior parte não tem como ir com a família.

### **Figura 81**

*Entrada no CineTeatro de Santo António.*



Subsequentemente, a nível comportamental, o regresso à escola foi mais suave. Denotou-se maior respeito pelo cumprimento das regras das saídas (Figura 82).

## Figura 82

*Regresso à Escola.*



Chegando à sala de aula, houve um diálogo com os alunos, no qual foram partilhadas as suas opiniões sobre a peça e se refletiu sobre os comportamentos adotados ao longo da visita. Uma partilha crucial, a meu ver. Para concluir, os alunos realizaram uma apreciação crítica escrita e ilustrada, partindo do recurso disponibilizado (Figura 83), onde registaram as partes que mais gostaram e as emoções sentidas durante o espetáculo, o que ajudou a consolidar as aprendizagens e a reter a experiência.

**Figura 83**

*Recurso de Apreciação Crítica sobre a Peça.*

The form is titled "APRECIÇÃO CRÍTICA" and has a subtitle "Missão: Peça de Teatro". It features five stars for rating. The form includes the following fields: "Peça de Teatro:", "Adaptação e Dramaturgia:", "Encenação:", "Representação:", and "Inspiração na Obra:". To the right of these fields is a cartoon illustration of a nutcracker. Below the fields is a section titled "A MINHA CENA PREFERIDA" with a large empty box for drawing or writing. At the bottom, there is a field for "O que menos gostei:".

De forma geral, este projeto reforça novamente a relevância das visitas de estudo enquanto ferramenta pedagógica complementar ao currículo, ao permitir a vivência de experiências culturais significativas e o fortalecimento dos laços entre a comunidade educativa – “as comunidades funcionais como comunidades de inter-conhecimento, não é difícil imaginá-las como servindo de suporte para os alunos. [...] como se cada jovem estivesse a cargo de todos e o capital social existente fosse um bem colectivo” (Batista, 1999, p.42).

#### **6.4. Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III**

Começo por dizer que terminar a PPIII não foi apenas concluir mais um estágio, mas sim o último do mestrado, portanto um acontecimento, naturalmente, muito marcante para mim.

Desde o início da *práxis* sabia que um 4.º ano representaria um desafio, pois é o fecho de um ciclo, tal como o 1.º ano da PPII o foi com a sua transição da EPE. Tive uma grande oportunidade de trabalhar com os extremos do 1.º CEB, e confirmo que são

realidades opostas, mas igualmente gratificantes, mesmo que de maneiras diferentes. O 4.º ano apresenta uma densidade a nível de conteúdos muito vasta e complexa, pelo que nem sempre é muito fácil abordar determinados temas nas aulas. No entanto, só a tentar, e errar, é que podemos verdadeiramente aprender, e foi a isso mesmo que me propus: a ser humana, e a tentar ser a melhor professora estagiária que podia ser para os meus alunos.

Quando se iniciou o período de implementação propriamente dito, enquanto me sentia mais preparada pelos motivos expostos acima, sentia também até uma pressão interior, (talvez) exagerada sobre mim própria, para fazer “tudo bem”, mesmo sem saber o que isso significa totalmente num contexto como este, dado que não há uma fórmula mágica. Queria criar, desafiar, experimentar, e, mais importante, queria fazê-los, e a mim, sair da zona de conforto, da bolha de segurança que nos previne de chegar ao nosso potencial em pleno. Segundo Silva (2014), os docentes não se devem limitar “a dar aulas sempre segundo a mesma configuração”, sem ter em conta o que “mostram, fazem, dizem ou exigem [...] adaptando as suas práticas às exigências das circunstâncias que, direta ou indiretamente, as condicionam” (p.125). Neste sentido, afirmo que esta experiência ultrapassou todas as minhas expectativas.

Obstáculos fizeram-se claramente sentir, nomeadamente a gestão do tempo e da sala de aula, a adaptação às necessidades dos alunos e a diferenciação pedagógica. Houve momentos em que me senti frustrada, especialmente quando muitos imprevistos ocorriam, levando-me a improvisar, algo com que não estava muito confortável nem tinha muita experiência. Assim sendo, durante este período, planifiquei muito e ajustei muito, estando sempre num processo de constante adaptação e evolução. Relativamente às necessidades dos alunos, planificar de acordo com os conteúdos curriculares e com os seus interesses e necessidades constituiu-se como um desafio, pois denotei diversos ritmos de aprendizagem distintos. Contudo, penso que consegui chegar a todos, mesmo que, por vezes, ficasse um pouco insegura.

A diferenciação pedagógica foi o ponto que me suscitou mais dúvidas, pois raramente lidava com este aspeto nas práticas. A aluna que dispunha de Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão estava num nível muito inferior ao dos colegas, consolidando conteúdos ao nível de um de 1.º/2.º ano. Sendo assim, foi-me muito complicado fazer esta gestão entre atender aos outros 19 e planear atividades separadas para ela. O que me ajudou imenso foram as conversações semanais com as docentes titular

e de Educação Especial, ressaltando a importância da colaboração pedagógica entre colegas para promover uma abordagem mais integrada das aprendizagens e das estratégias. No entanto, foi nestes momentos que mais cresci, apesar das dificuldades. O mais importante foi manter-me sempre atenta à turma e fiel aos meus princípios, confiando no meu potencial.

Ao longo das oito semanas fui ganhando cada vez mais confiança para arriscar e, à parte destas fragilidades, encontro momentos muito positivos na minha atuação. Experimentei propostas que fugiam ao tradicional, para balançar com o uso do manual, e procurei ligar conteúdos de forma criativa, baseando a minha atuação na utilização de estratégias, a título de exemplo o uso das TIC e a gamificação (como por exemplo, as plataformas *Mathigon*; *Wordwall*; a Aula Digital – conteúdos 3D; *Quizzes* realizados online; desafios de tabuadas relâmpago – o preferido dos alunos!); a realização de trabalhos de grupo/pares; debates; exposições orais à frente da turma; pesquisas e trabalhos autónomos. No que toca às atividades mais lúdicas e dinâmicas, estas tiveram o papel principal. Todas apresentam benefícios, dando enfoque à capacidade de os alunos participarem e se envolverem de forma lúdica, desenvolvendo competências cognitivas e socio emocionais, sem perder o foco nos objetivos propostos, delineados com intencionalidade pedagógica. A utilização a solo e a combinação de cada estratégia, em diferentes contextos, foram aspetos transversais à minha prática e muito importantes para a construção do conhecimento dos meus alunos.

De modo geral, recebi *feedback* muito positivo da minha turma. Ademais, “a educação [...] presume a existência de uma relação construtiva, pedagógica e didaticamente articulada entre o professor e os alunos, na sua vertente formal, onde o primeiro tem um enorme efeito e influência na vida do segundo” (Ramalho et al., 2020, p.81), o que faz desta troca de impressões fundamental no dia a dia. Ainda na visão dos mesmos autores, “o feedback é uma das atitudes pedagógicas e didáticas do professor com mais influência na aprendizagem dos alunos, com potencial para proporcionar aos alunos e ao professor um conjunto de informações relativas ao seu trabalho de sala de aula” (p.84).

Graças ao vínculo estável e afetivo que criei com esta turma, pude testemunhar a alegria nas carinhas dos alunos contentes por mais um dia cheio de aprendizagens divertidas, criativas, diferentes do habitual. Os mesmos fizeram questão de ressaltar que iam sentir muito a minha falta e eu a deles. A forma como fui acolhida, tanto pela turma

como pela professora cooperante, como me mostraram que confiar em mim era o caminho certo a seguir e como responderam às propostas que fui construindo, demonstrou muito carinho e apreço. Mostraram-me que, efetivamente, ensinar não é só sobre dominar os conteúdos curriculares do programa, mas sim criar condições para que estes sejam vividos, experienciados, debatidos, partilhados, desconstruídos e reconstruídos pelos nossos pequenos aprendizes.

Este estágio marcou, definitivamente, o meu momento de PPIII, influenciando a minha visão e futura abordagem profissional. Todos estes pequenos gestos são o que me lembram por que razão quero ser professora. Saio deste estágio muito mais consciente, sem dúvida, e também mais apaixonada pela profissão. Um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e eficaz só resulta se ouvirmos as nossas crianças e nos ajustarmos para atender às necessidades individuais de cada uma delas, diferentes e especiais à sua maneira.

Refleti, de igual modo, acerca da reflexão e de como é uma ótima ferramenta para aprender todos os dias. Seguramente, sabe-se que “a capacidade de refletir surge quando se está diante de um problema e pretende-se resolvê-lo” (Arxer et al., 2018, p.122). Sem este processo, “a relação entre a teoria e a prática, entre o idealizado e concretizado, estaria comprometida” (Silva, 2014, p.125). Como futura professora, é extremamente necessário que isto aconteça, visto que ninguém “nasce ensinado”. No entanto, eu considero que nasci com imensa vontade e determinação. Adapto aqui uma citação que coloquei no meu trabalho reflexivo desta prática, no âmbito da UC de Seminário de Reflexão sobre a PPIII, e que, de verdade, me ficou para a vida: Um educador/professor que sente preocupação na sua prática é alguém que irá ter sucesso, procura dar o seu melhor, bem como conhecer e compreender os seus alunos e como os pode auxiliar de melhor forma. O docente reflete para aprimorar as suas ações e é, assim, um profissional de alta qualidade (Costa, 2010).

Em suma, a PPIII representou, para mim, um momento determinante na consolidação das minhas competências profissionais, permitindo-me aplicar, de forma mais crítica e consciente, os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. As experiências que vivenciei contribuíram para o aprofundamento da minha compreensão sobre o papel do professor, reforçando a importância da reflexão e formação contínua, da flexibilidade metodológica e da adequação às necessidades dos alunos, visando a inovação sempre que possível. Este percurso consolidou a minha identidade

profissional e prepara-me, de forma mais rica e sólida, para os desafios do exercício docente, levando-me a evoluir.

## Considerações Finais

"Não há educação sem amor"

(Freire, 2003, p. 15).

Há capítulos que não terminam com um ponto final, mas com uma vírgula. Este é um deles. É uma transição – o fim de uma etapa e o início de outra – desafiante, por vezes avassaladora, mas entusiasmante, inspiradora e cheia de possibilidades.

Agora sei, verdadeiramente, que sou capaz de tudo aquilo a que me proponha! Em muitos momentos, duvidei de mim própria. Achei que não sabia o suficiente ou que não iria conseguir. Mas aqui estou, com quase todos os desafios superados, restando apenas este Relatório de Estágio para fechar esta fase. E que bela jornada foi. Cinco anos que culminam neste momento. Estas páginas traduzem muito mais do que um percurso académico – refletem um processo profundo de construção pessoal, profissional e emocional, marcado por aprendizagens únicas e experiências inesquecíveis, que sempre levarei comigo na minha futura prática docente.

Ao longo deste percurso, compreendi realmente que ser educadora/professora é muito mais do que dominar conteúdos e transmiti-los. Acima de tudo, é estar presente, criar vínculos e acreditar em cada criança, deixá-las florescer ao seu ritmo, tendo o docente como rede de segurança. Acredito no potencial de cada uma delas e no poder transformador da educação. A beleza de ensinar aprendendo, todos os dias, com elas, por elas e para elas é um sentimento inigualável.

Abraçar esta profissão exige humildade para reconhecer que estamos em constante evolução. Nunca esquecerei os primeiros dias quando pisei nas diferentes salas e assumi o grupo de EPE e ambas as turmas do 1.º CEB como meus — o nervosismo, a insegurança e o receio de não estar à altura eram sensações constantes. Mas também nunca esquecerei o brilho nos olhos das crianças, os sorrisos e gargalhadas que partilhámos e as pequenas conquistas diárias que me fizeram acreditar, mesmo nos dias menos bons, que estava no caminho certo. Como nos diz, e muitíssimo bem, Augusto Cury, “Educar é realizar a mais bela e complexa arte [...] é acreditar na vida, [...] é ter esperança no futuro, [...] é semear com sabedoria e colher com paciência”.

Cresci muito. Tornei-me mais crítica, reflexiva, atenta, sensível e confiante nas minhas decisões. Fiquei ainda mais apaixonada por esta profissão. Adotar uma

abordagem ativa foi essencial para esse crescimento, pois ver as crianças tão envolvidas e motivadas nos temas abordados impulsionou-me ainda mais.

Anseio pela oportunidade de assumir o meu/a minha primeiro/a grupo/turma, acolher as minhas primeiras crianças/alunos, e ser, finalmente, educadora/professora. Entre altos e baixos, este é o caminho a seguir. O meu gosto pelos mais pequenos e pela aprendizagem só cresceu com o tempo e não me imagino a fazer outra coisa que não seja isto. Por mais exigente e desgastante que por vezes seja, nada se compara ao quão gratificante é ver as crianças aprenderem, descobrirem por elas próprias e crescerem.

Com as experiências das PP desenvolvidas aprendi que errar também faz parte e que é a partir desses erros que se constroem práticas mais conscientes e de qualidade. Guardo com carinho todos os momentos vividos e, ao olhar para trás, sinto um enorme orgulho e profunda gratidão. Quando educamos com amor, criamos pontes que transformam vidas, inclusive a nossa.

O sonho de uma menina que queria ser educadora/professora está a tornar-se realidade e aqui está ela de coração cheio, pronta para construir o seu futuro. Só desejo continuar a aprender, a crescer e a fazer a diferença na vida dos mais pequenos.

## Referências

- Alves, R., Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Antunes, H., & Lopes, H. (2022). Educar para a Felicidade: Um grande desafio para a educação. In M. J., Camacho & S., Martins (Eds.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp.172-175). Imprensa Académica.
- Anderson, G., & Herr, K. (2016). O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2(1), pp. 4-24. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/download/21236/17839>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2022). A excelência no ensino: o papel do professor na transformação do aluno. In M. J., Camacho & S., Martins (Eds.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp.200-205). Imprensa Académica.
- Arxer, E. A., Zanon, D. A. V., & Bizelli, J. L. (2018). Contribuições do processo reflexivo para o entendimento da prática docente. *Dialogia*, 28, pp. 121-132. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N28.6737>
- Associação de Promoção da Madeira (s.d.). *A Capital: cultura, Natureza e cosmopolitismo*. <https://visitmadeira.com/pt/onde-ir/madeira/costa-sul/funchal/>
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. C. (2018). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância*. Direção-Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Azevedo, M. A. R. D., & Andrade, M. D. F. R. D. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar em revista*, (30), pp. 235-250. <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n30/n30a15.pdf>
- Barbosa, C. M. (2019). *A importância do jogo na aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação]

e Ciências – ISEC Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstreams/cf9cb842-44f6-4313-81c4-545f834aa22f/download>

Barros, P. T. D. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Educação]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torrres%20de%20Barros.pdf>

Batista, S. (1999). *A Relação Escola-Comunidade: Políticas e Práticas*. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. [ISBN 978-989-97702-1-8] [http://www.escxel.com/uploads/1\\_Relac%C3%A7%C3%A3o\\_Escola\\_Comunidade.pdf](http://www.escxel.com/uploads/1_Relac%C3%A7%C3%A3o_Escola_Comunidade.pdf)

Bodnar, R. T. M. (2006). *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88590>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Bordinhão, J. P., & Silva, E. D. N. (2015). O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza. [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o\\_uso\\_dos\\_materiais\\_didaticos\\_como\\_instrumentos\\_estrategicos\\_ao\\_ensino-aprendizagem.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o_uso_dos_materiais_didaticos_como_instrumentos_estrategicos_ao_ensino-aprendizagem.pdf)

Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), pp. 253-286. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37428913010.pdf>

- Brazão, J. P. G. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores. <http://hdl.handle.net/10400.13/844>
- Caixeirinho, T. I. L. (2009). *Diferentes olhares sobre um ponto comum: Ser-se professor* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/2073>
- Câmara Municipal do Funchal. (s.d.). *Freguesia da Sé*. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>
- Câmara Municipal do Funchal. (s.d.). *Freguesia do Imaculado Coração de Maria*. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/imaculado-coracao-de-maria/>.
- Campos, B. P. (1997). *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (2.<sup>a</sup> edição). Edições Afrontamento.
- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do Ensino Português na Alemanha. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, C. D. J. V. D. (2018). *Área do tapete: o local onde tudo acontece* [Dissertação de mestrado, Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9298>
- Castro, J., Morgan, K. & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. In A. Rosado, C. Colaço & I. Mesquita (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa* (pp.101-125). Edições FMH. [https://www.researchgate.net/publication/257222183\\_Investigacao-acao\\_concecao\\_metodologia\\_e\\_aplicacao](https://www.researchgate.net/publication/257222183_Investigacao-acao_concecao_metodologia_e_aplicacao)
- Colégio Cantinho das Descobertas. (s.d.). *PAFC*. Autonomia e Flexibilidade Curricular. <https://www.cddescobertas.com/pafc.html>

- Correia, A. C. F. (2023). " *Brincar é tudo*": o contributo das atividades lúdicas para o envolvimento das crianças no currículo. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/46427>
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula?: processos de organização de turmas: reflexões críticas* (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Instituto de Inovação Educacional. [ISBN 972-8353-44-8] <https://core.ac.uk/download/pdf/302920449.pdf>
- Cosme, A. (2017). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. [https://www.academia.edu/download/54461037/articulacaocurricular\\_aveiro\\_5ju\\_lho.pdf](https://www.academia.edu/download/54461037/articulacaocurricular_aveiro_5ju_lho.pdf)
- Costa, A. P., & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 183-188. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/7856/5502>
- Costa, E. S. (2010). *A Importância da reflexão na formação de professores*. [Dissertação de licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/37718>
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007, novembro). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Revista Cadernos do Futuro*, (6), pp. 15-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), pp. 107-112. [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1311627172.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf)
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. 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. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-20200729.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação (2001). Diário da República n.º 201. Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. 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, pp. 5572 – 5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Aprova o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Aprova 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. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II. Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II, pp. 22107 – 22107. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. 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. [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 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação (2017). Diário da República n.º 143, <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>, Série II.

Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 138, <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>, Série II.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2021). *Roteiro: Recuperar incluindo com a aprendizagem cooperativa*. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro\\_recuperar-incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro_recuperar-incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf)

- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Conselho Nacional de Educação (CNE).  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/relatorio\\_PerfilAluno\\_1.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf)
- Fernandes, A., & Correia, F. (2022). A alegria de aprender na transição pedagógica da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. J., Camacho & S., Martins (Eds.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp.107-121). Imprensa Académica.
- Ferreira, M. (2002). Organização do espaço-sala segundo o modelo curricular High/Scope. *Revista ELO*, 9, pp. 1-10.  
<https://pt.scribd.com/document/129435997/Organizacao-do-espaco-High-Scope>
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), pp. 57-75.  
<https://www.redalyc.org/journal/6952/695273865004/695273865004.pdf>
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, pp. 107-117. <http://hdl.handle.net/10400.13/498>
- Firmiano, E. P. (2011). Aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Programa de Educação em células cooperativas–PRECE*.  
[https://www.academia.edu/download/90141460/APOSTILA\\_DE\\_Aprendizagem\\_Cooperativa\\_Autor\\_Edinaldo\\_2\\_.pdf](https://www.academia.edu/download/90141460/APOSTILA_DE_Aprendizagem_Cooperativa_Autor_Edinaldo_2_.pdf)
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observação e avaliação do ambiente de aprendizagem na educação infantil: dimensões e variáveis a considerar. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 47, pp. 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (39.ª ed.). Editora Paz e Terra.

- Freitas, Z. (2009). A Cooperação Como Um Cenário Para o Futuro. In L., Rodrigues & P., Brazão (Eds.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.281-294). Imprensa Académica.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G., Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). UIED. <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2009). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Helloguide Madeira. (s.d.). Sé. <https://www.helloguidemadeira.com/pt/madeira/localidades/funchal/se>
- Junta de Freguesia da Sé. (s.d.). *História*. <https://www.freguesiadase.pt/freguesia/historia>
- Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria (s.d.). *História*. <https://www.jfimaculado.pt/freguesia/historia>
- Kot-Kotecki, A. M. F. F. (2013). *Modelos curriculares na educação de infância: O enfoque na Expressão Dramática Da Teoria às Práticas* [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. DigitUMa – Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/737>
- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. C. de, & Morais, A. G. de (2006). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Eds.), *Ensino Fundamental De Nove Anos: Orientações Para A Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade* (pp.97-108). Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

- Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418> de 14/10/1986.
- Lei-Quadro n.º 5/1997 da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997). Diário República n.º 34, Série <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>
- Leis, H. R. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*, 6(73), pp. 2-23. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/2176/4455>
- Leitão, F. (2011). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. <https://pt.scribd.com/document/108964157/Aprendizagem-Cooperativa-e-Inclusao>
- Leite, S. A. D. S., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, pp. 247-260. <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbww8pWg/?format=pdf&lang=pt>
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE (2016): refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110), pp.5-10. <http://hdl.handle.net/10400.26/22352>
- Lima, M. R. S. (2018). *A organização do ambiente educativo: o espaço e os materiais*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/bbd1b366-ccb7-41ab-bf13-2ffec629f8f/download>
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Factor.
- Machado, I & Sousa, J. (2018). Anexo I – Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J., Oliveira-

- Formosinho & S. B., Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.56-62). Porto Editora.
- Machado, I & Sousa, J. (2018). Anexo II – Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J., Oliveira-Formosinho & S. B., Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.63-70). Porto Editora.
- Machado, M. D. F. C. (2000). Gestão e organização da sala de aula. *Revista ELO*, (8), pp.1-4.  
[https://www.ruy Luisgomes.org/gpi/images/GPI\\_relatorios/gesto%20e%20organizao%20da%20sala%20de%20aula.pdf](https://www.ruy Luisgomes.org/gpi/images/GPI_relatorios/gesto%20e%20organizao%20da%20sala%20de%20aula.pdf)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, J. A. S. (2024, 04 julho). *Ser Educador de Infância...*Diário de Notícias.  
<https://www.dnoticias.pt/2024/7/4/411705-ser-educador-de-infancia/>
- Mohr, A., Mulinari, G., Venturi, T., & da Cunha, T. B. (2019). Gérard Fourez in memoriam: ensino de ciências na confluência da epistemologia, da ética, do papel das disciplinas científicas e da interdisciplinaridade. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), pp. 1-8. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p1>
- Morais, R. de (1994). *Sala de aula: que espaço é esse?* (21.<sup>a</sup> edição). Papirus Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Edições ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Educação*, 28 (1), pp. 9-32.  
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4321>

- Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), pp.81-92.  
<https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>
- Neves, I., & Miranda, M. N. (2015). Ser professor: quantos desafios!.... *Revista Lumen*, 24(1), pp.33-41.  
<https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/download/641/576>
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: “Quebrar” a Rotina* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget /Arcozelo]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.  
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/f5cdeacc-a7c6-4157-b66f-a1fb8684df00>
- Nico, J. B. (2012). Prefácio. In I. F. D. S., Bragança (Ed.), *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* (pp.17-18). EdUERJ. [ISBN 978-85-7511-244-1] <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>
- Niles, R. P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de divulgação científica*, 19(1), pp. 80-94.  
<https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350/518>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), pp. 77-98. [http://www.peffa.pt/wp-content/uploads/2018/05/Org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_SNiza.pdf](http://www.peffa.pt/wp-content/uploads/2018/05/Org_social_trab_aprend1ceb_SNiza.pdf)
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A., Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a Sua Formação* (pp.13-33). Publicações Dom Quixote.
- Oliveira Fiscarelli, R. B. de (2007). Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 2(1), pp. 31-39.  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/454/333>

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Pacheco, A. C. O. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2907>
- Pereira, J. F. G. (2014). *Re (agir) para desenvolver valores no Pré-escolar: Responsabilidade e Partilha* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/8817>
- Pinto, T. A. F. (2015). *A visita de estudo virtual como estratégia pedagógica-uma experiência no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7918>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade, ambições e limites*. Relógio D'Água Editores.
- Quinquiolo, N. (2017). O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas*, 10(1), pp. 116-125. <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/download/331/219>
- Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), pp. 76-95. <https://repositorio.ipv.pt/bitstreams/d0ffd61f-769d-4348-a515-9555add19301/download>
- Rando, A. L. B. A., Batista, E. D. C., dos Santos, J. S., Domingues, L. H., de Oliveira Máximo, M., Rabassi, R. S., & de Carvalho Harthman, V. (2020). A importância do uso de material didático como prática pedagógica. *Arquivos do Mudi*, 24(1), pp. 107-119. <https://shre.ink/A-Importancia-do-uso-de-materiais-did>

- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/08347dff-ac33-4a9b-97d0-bc5270b1d55c/content>
- Ribeiro, T. A. S. E. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3950>
- Rodrigues, J., & Lopes, C. T. (2020). A utilização e tratamento de documentos fotográficos em projetos de investigação: o caso do Generation.Mobi. In J. Tramullas, P. Garrido-Picazo & G. Marco-Cuenca (Eds.), *Actas del IV Congreso ISKO España-Portugal - 2019 XIV Congreso ISKO España* (pp.241-252). Sociedad Internacional para la Organización del Conocimiento (ISKO) Capítulo Ibérico. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3758131>
- Rodrigues, M. (2011). O tratamento e análise de dados. In H. C. Silvestre & J. F. Araújo (Eds.), *Metodologia para a investigação social* (pp.179-230). Escolar Editora. <http://hdl.handle.net/10198/6563>
- Roldão, M. D. C. (1999). *Gestão curricular–fundamentos e práticas* (Coleção Reflexão Participada) Ministério da Educação. <https://pt.scribd.com/document/698243876/Roldao-1999-Gestao-Curricular-Fundamentos-e-Praticas>
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo. In J. G., Sacristán (Ed.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*, pp.16-35. Penso Editora.

[https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT\\_SAMPLE\\_CONTENT/saberes-e-incertezas-sobre-o-curriculo-78773-1.pdf](https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/saberes-e-incertezas-sobre-o-curriculo-78773-1.pdf)

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), pp. 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>
- Santana, R. C. B. de, & Paiva Júnior, F. G. de (2022). Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 13(1), pp. 67-81. <https://www.sustenere.inf.br/index.php/rbadm/article/download/6798/3609>
- Santos, A. J. P. dos (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), pp. 50-65. <https://pdfs.semanticscholar.org/c4b0/719d00b3d6f497199629aa4c4c98003be7e6.pdf>
- Santos, C. P. (2009). Inovação Curricular: Um Imperativo Da Lei De Bases Do Sistema Educativo. In L., Rodrigues & P. Brazão (Eds.), *Políticas Educativas: Discurso e Práticas* (pp.133-143). Imprensa Académica.
- Santos, M. F. J. dos (2015). *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15990>
- Santos, O. K. C., & Belmino, J. F. B. (2013). Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *Fórum internacional de pedagogia*, 5, pp. 1-12. [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod\\_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf)
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Eds.). *Estudos Curriculares E Práticas Educativas* (pp. 1045-1053). Atas do XIII Congresso SPCE: Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/OCEPE> (2016)/sites/default/files/Orientacoes\_Curriculares.pdf.
- Silva, N. V. D. (2021). *As atividades lúdicas como facilitadoras de aprendizagem no 1ºCEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/39586>
- Silva, S. M. F. (2014). *Entre a reflexão e a ação: primeiros passos de uma estagiária na profissão docente*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/77088>
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), pp. 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8034156.pdf>
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE (2016). *Revista de estudos curriculares*, 9(1), pp. 24-44. [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4826/1/TC\\_OCEPE \(2016\).pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4826/1/TC_OCEPE%20(2016).pdf)
- Souza, M. A., Salgado, P. A. D. de, Oliveira Chamon, E. M. Q. de, & Fazenda, I. C. A. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), pp. 4-25. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881001/37471881001.pdf>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), pp. 162-187. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/138/202>
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico através do uso de*

*materiais didáticos* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores].  
Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4454>

Ugalde, M. C. P., & Roweder, C. (2020). Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6ied.especial.992>

Veiga, F. H. (2018). Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação. F. H. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores.

Vieira, R., & Vieira, A. (2018). Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. *Revista contemporânea de educação*, (26), pp. 31-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/158329996.pdf>