

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eduarda Filipa Pereira Nunes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eduarda Filipa Pereira Nunes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Inês Patrícia Rodrigues Ferraz



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

Eduarda Filipa Pereira Nunes

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

Orientadora: Professora Doutora Inês Patrícia Rodrigues Ferraz

Funchal, junho de 2025

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Cury

Agradecimentos

Acredito que todas as pessoas que passam pela nossa vida têm um propósito. Algumas vêm para ficar, outras apenas de passagem, mas todas deixam algo. Seja uma lição, um gesto, uma palavra ou até mesmo um silêncio, cada presença tem o seu valor. O segredo está em saber olhar para cada encontro com gratidão e aprender com o que nos é dado. Por isso, quero começar por agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso. Acredito profundamente que as suas características, os seus modos de ser, os seus conselhos ou até os seus desafios contribuíram para o meu crescimento e deixaram marcas que levo comigo.

Aos meus pais, o meu agradecimento mais profundo e sincero. Foram vocês que tornaram possível esta caminhada, com amor, coragem e uma confiança inabalável em mim. Obrigada por estarem sempre presentes, por me apoiarem em cada decisão, por celebrarem cada conquista e por me darem força nos momentos mais desafiantes. A vossa presença, o vosso carinho e o vosso exemplo foram fundamentais para que eu seguisse em frente com confiança. Sei que nem sempre foi fácil, mas fiz e continuo a fazer tudo com o coração cheio de vontade de vos orgulhar. Vocês são o meu porto seguro, o lugar onde sei que pertenço!

À minha irmã, que desde sempre me acompanha e me inspira. Que nunca duvidou de mim, mesmo quando eu já tinha perdido as forças. Esteve sempre lá, com uma presença que me fez sentir segura em todos os momentos. Obrigada por me dares sempre ânimo para continuar, por me mostrares o que é lutar contra a maré, por não desistires de mim. Obrigada, sobretudo, por tentares sempre ressaltar o que havia de bom em mim. Por me relembrares o meu valor. A tua força fez nascer a minha. És, sem dúvida, uma das maiores razões pelas quais cheguei até aqui.

Aos meus irmãos, os meus bebés, que despertaram em mim esta vontade profunda de querer fazer diferente. Foi por vocês que percebi o impacto que o amor e o cuidado podem ter na vida de uma criança. Obrigada por cada abraço, por cada olhar, por cada gesto que me deu força sem que vocês soubessem. Vocês ensinaram-me mais do que imaginam.

Aos meus avós, que são luz constante na minha vida. Desde pequena que são presença firme, amorosa e insubstituível. Cresci com os vossos abraços, os vossos ensinamentos e o vosso amor incondicional. Obrigada por me acompanharem sempre, com tanto carinho, com palavras doces e gestos que dizem mais do que mil conselhos. O

vosso amor tem sido uma base sólida, uma fonte de segurança e afeto que me sustentou ao longo de toda a minha vida. Cada momento convosco é uma bênção e levo-vos comigo em tudo o que sou e no que ainda quero ser.

Ao Lu, que me viu em todas as minhas versões, a rir, a chorar, a desesperar e, finalmente, a alcançar aquilo que tantas vezes achei impossível. Obrigada por me puxares para cima, por estares ao meu lado nos dias bons e nos dias em que só me apetecia desistir. A tua presença constante, o teu apoio e a tua força deram-me equilíbrio. Ensinaste-me a não ter medo, a arriscar, a acreditar que o impossível, por vezes, só precisa de coragem. Por tudo isso, obrigada! Levo comigo cada palavra, cada gesto e cada lição.

Aos meus amigos, que tornaram esta caminhada de cinco anos mais leve, divertida e memorável, o meu mais sincero obrigado. À Santos, obrigada por me ouvires sempre, mesmo quando me repetia vezes sem conta. A nossa amizade começou no primeiro ano de licenciatura e sei que vai continuar muito além disso. Ao Fonsi, com o seu jeito único de Eugénio, que transformou cada dia num momento diferente e especial. À Eduarda, que sempre caminhou ao meu lado, nesta e em tantas outras fases da vida agradeço-te por cada gesto de carinho, cada palavra de apoio, cada ajuda. A tua dedicação e entrega inspiram-me.

Às crianças que fizeram parte deste percurso, o meu mais profundo agradecimento. Obrigada por me mostrarem a beleza do simples, a autenticidade do espontâneo e a importância do presente. Cada abraço, cada pergunta inesperada, cada sorriso genuíno deixou em mim memórias que me transformaram e que, sem dúvida, farão de mim uma futura profissional mais consciente e sensível.

Aos professores cooperantes, que me acolheram de braços abertos, com generosidade e profissionalismo, um grande obrigado. Cada oportunidade de observação, partilha e prática foi essencial. Em especial, à Professora Ana Luísa cuja forma de trabalhar me inspira profundamente. A sua entrega, sensibilidade e coerência pedagógica marcaram-me. Levo todos os seus conselhos no coração e espero, um dia, conseguir impactar outros como a professora me impactou a mim.

À professora Inês Ferraz, a minha orientadora, o meu mais sincero e sentido agradecimento. Obrigada por me guiar com sabedoria, paciência e firmeza. A sua escuta atenta, os seus conselhos ponderados e o seu olhar rigoroso, mas humano, fizeram toda a diferença neste processo. Sentir que tive ao meu lado alguém com tanto conhecimento e, ao mesmo tempo, tanta empatia, foi uma âncora nesta caminhada. A forma como orientou

este trabalho ajudou-me a crescer, a questionar, a ir mais longe e por isso, serei sempre grata.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa chegasse ao fim: obrigada! Este percurso não foi apenas académico, foi também profundamente pessoal. Cresci, errei, recomecei e segui. E não teria sido possível sem vocês.

Resumo

O presente relatório de estágio constitui um exercício reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a obtenção do grau de mestre. Ao longo do documento, são analisadas as experiências educativas vivenciadas em três contextos distintos, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 1.º ano e 4.º ano, proporcionando uma visão integrada, comparativa e evolutiva das práticas de ensino e aprendizagem nos primeiros níveis do sistema educativo.

Este relatório dá a conhecer o percurso académico percorrido, com enfoque nas dinâmicas pedagógicas implementadas, estratégias utilizadas e desafios enfrentados. Através da articulação entre a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação, foram mobilizados saberes que sustentaram uma prática pedagógica intencional, diferenciada e centrada nas necessidades de cada grupo.

Inclui-se uma abordagem ao enquadramento metodológico e teórico que sustentou a intervenção, refletindo sobre os princípios educativos que orientaram as decisões pedagógicas. Descrevem-se, ainda, as vivências de estágio, salientando a importância da contextualização institucional, da relação com a equipa educativa e da compreensão do grupo de crianças/alunos como fatores determinantes para o sucesso da ação educativa.

Destaca-se ainda o papel da metodologia de Investigação-Ação no contexto da Educação Pré-Escolar, determinante na identificação de problemáticas concretas e na construção de respostas educativas intencionais. Este processo, baseado num ciclo reflexivo e de melhoria contínua, promoveu o desenvolvimento de competências pedagógicas e investigativas, fundamentais para uma prática consciente e comprometida com a qualidade educativa.

Este relatório constitui, assim, o testemunho de um percurso de crescimento pessoal e profissional, orientado por uma conceção educativa centrada na criança, na sua aprendizagem, nos seus direitos e bem-estar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Desenvolvimento.

Abstract

This internship report represents a reflective and critical exercise on the pedagogical practice developed within the scope of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, aiming at obtaining a Master's degree in this field of study. Throughout the document, educational experiences lived in three distinct contexts, Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, specifically in the 1st and 4th grades, are analysed, providing an integrated, comparative, and evolving perspective on teaching and learning practices at the initial levels of the educational system.

This report outlines the academic path undertaken, with a focus on the pedagogical dynamics implemented, the strategies employed, and the challenges faced. Through the articulation of observation, planning, intervention, and evaluation, knowledge was mobilized to support an intentional, differentiated pedagogical practice centred on the needs of each group.

The report also includes an approach to the methodological and theoretical framework that underpinned the intervention, reflecting on the educational principles that guided pedagogical decisions. Additionally, it describes the internship experiences, highlighting the importance of institutional context, collaboration with the educational team, and understanding the group of children/students as key factors for the success of educational action.

Special attention is given to the role of the Action Research methodology in the context of Preschool Education, which proved essential for identifying concrete issues and constructing intentional educational responses. This process, based on a reflective cycle and continuous improvement, fostered the development of pedagogical and research skills, fundamental to a conscious practice committed to educational quality.

Thus, this report stands as a testament to a journey of personal and professional growth, guided by an educational approach centred on the child, their learning, rights, and well-being.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Development.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice	VIII
Índice de Figuras	XII
Índice de Tabelas	XV
Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM	XVI
Lista de Siglas	XVII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 Organização e Gestão do Currículo em Portugal: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.1 Currículo	4
1.2 Organização Curricular Portuguesa	6
1.3 Lei de Bases do Sistema Educativo	6
1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
1.5 Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.5.1 O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	11
1.5.2 Aprendizagens Essenciais	14
1.5.3 Estratégia Nacional da Educação Para a Cidadania	15
1.6 Legislação Regional	17
1.7. Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
1.8. Perfil do Educador e Perfil do Professor do 1.º Ciclo: Complementaridade, Continuidade e Desafios na Articulação Pedagógica	21
Capítulo 2 Princípios Teóricos Associados à Intervenção Pedagógica ..	24

2.1. O Papel da Planificação e da Avaliação para o Sucesso Escolar	24
2.1.2 A Planificação como Eixo Orientador da Prática Docente.....	24
2.1.3. A Importância da Avaliação	26
2.2. O Ambiente Exterior como Fonte de Conhecimento	29
2.3. O Impacto da Autonomia e do Envolvimento Ativo: O Pilar do Crescimento Pessoal e Educacional	32
2.4. Aprender a Brincar: A importância do Jogo no Processo Educativo ...	35
2.5. O Valor da Interdisciplinaridade no Ensino	37
2.5.1. A Expressão Artística como Veículo de Promoção de Valores	40
Capítulo 3 Metodologia de Investigação-Ação	43
3.1. Investigação-Ação	43
3.2. Investigação Qualitativa	44
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	45
3.3.1. Observação Participante	46
3.3.2. Notas de Campo e Diários de Bordo	47
3.3.3. Entrevista Etnográfica	47
3.3.4. Produções das Crianças	48
3.3.5. Registo Fotográfico	49
3.4. Método de Análise de Dados.....	50
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	51
Capítulo 4 Prática Pedagógica I - Vivências Pedagógicas na Educação Pré- Escolar.....	52
4.1 Organização do Ambiente Educativo.....	52
4.2 Caracterização do Meio Envolverte.....	53
4.3 Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	55
4.3.1 Organização do Espaço Pedagógico	57
4.3.2 Rotinas Diárias.....	64
4.3.3 Caracterização do Grupo de Crianças.....	65

4.3.3.1 Contexto Familiar	69
4.4 Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar .	69
4.4.1 Enquadramento do Problema.....	70
4.4.2 Questão da Investigação-Ação.....	71
4.4.3 Estratégias de Intervenção	71
4.4.4 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	77
4.5 Momentos de Aprendizagem.....	78
4.5.1 Exploração da Natureza	78
4.5.2 A Magia do Bolo	82
4.5.3 Arruma o Planeta	84
4.6 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa	88
4.7 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I	90
Capítulo 5 Prática Pedagógica II – Vivências pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	95
5.1 Organização do Ambiente Educativo.....	95
5.1.1 Caracterização do Meio Envoltente	95
5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo	97
5.1.3 Organização do Espaço Pedagógico	100
5.1.4 Organização do Tempo Pedagógico	103
5.1.5 Caracterização da Turma	105
5.2 Momentos de Aprendizagem.....	108
5.2.1 A Magia da Cestinha Cintilante.....	108
5.2.2 Jogo do Stop	110
5.2.3 Pinta e Aprende.....	113
5.3 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II	115
Capítulo 6 Prática Pedagógica III - Vivências Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	120
6.1 Organização do Ambiente Educativo.....	120

6.1.1 Caracterização do Meio Envolvente	120
6.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo	122
6.1.3 Organização do Espaço Pedagógico	126
6.1.4 Organização do Tempo Pedagógico	129
6.1.5 Caracterização da Turma	130
6.2 Momentos de Aprendizagem.....	132
6.2.1 Galeria de Bordalo II	132
6.2.2 Jogo do Bingo	135
6.2.3 Dramatização	139
6.3 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa	142
6.4 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III	145
Considerações Finais.....	148
Referências Bibliográficas	149
Referências Normativas.....	155

Índice de Figuras

Figura 1	10
Figura 2	12
Figura 3	13
Figura 4	17
Figura 5	44
Figura 6	54
Figura 7	59
Figura 8	59
Figura 9	60
Figura 10	61
Figura 11	61
Figura 12	62
Figura 13	63
Figura 14	65
Figura 15	66
Figura 16	67
Figura 17	67
Figura 18	67
Figura 19	69
Figura 20	73
Figura 21	74
Figura 22	75
Figura 23	76
Figura 24	77
Figura 25	79
Figura 26	80
Figura 27	83
Figura 28	84
Figura 29	84
Figura 30	85
Figura 31	87
Figura 32	88

Figura 33	90
Figura 34	90
Figura 35	96
Figura 36	101
Figura 37	102
Figura 38	102
Figura 39	103
Figura 40	104
Figura 41	105
Figura 42	106
Figura 43	106
Figura 44	107
Figura 45	110
Figura 46	112
Figura 47	112
Figura 48	114
Figura 49	115
Figura 50	121
Figura 51	128
Figura 52	129
Figura 53	130
Figura 54	130
Figura 55	131
Figura 56	131
Figura 57	131
Figura 58	133
Figura 59	134
Figura 60	135
Figura 61	135
Figura 62	136
Figura 63	138
Figura 64	139
Figura 65	141
Figura 66	143

Figura 67	143
Figura 68	144
Figura 69	145

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	70
----------------------	-----------

Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio.

Relatório de Estágio – Eduarda Nunes em formato Word

Relatório de Estágio – Eduarda Nunes em formato PDF

Pasta B - Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar.

Apêndice 1 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 2 – Planificações Semanais.

Apêndice 3 – Diários de Bordo semanais.

Pasta C – Prática Pedagógica II – 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apêndice 4 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 5 – Planificações Semanais.

Apêndice 6 – Diários de Bordo semanais.

Pasta D – Prática Pedagógica III – 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apêndice 7 – Autorização para a Recolha de Imagens

Apêndice 8 – Planificações Semanais.

Apêndice 9 – Diários de Bordo semanais.

Lista de Siglas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

EB1/PE – Escola do 1.º Ciclo com Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

PPI – Prática Pedagógica I

PPII – Prática Pedagógica II

PPIII – Prática Pedagógica III

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira, tendo como objetivo a obtenção de grau mestre.

Este documento reflete um processo de construção profissional sustentado na observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão crítica, tendo como objetivo a consolidação de competências pedagógicas e investigativas fundamentais à prática docente.

O relatório encontra-se organizado em duas partes complementares. A Parte I é dedicada ao enquadramento teórico e metodológico, oferecendo os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio. Esta primeira parte está dividida em três capítulos. O Capítulo 1, *Organização e Gestão do Currículo em Portugal*, onde se apresenta o contexto legal e curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando os documentos orientadores que estruturam a ação educativa e a articulação entre os dois níveis de ensino. O Capítulo 2, *Princípios Teóricos Associados à Intervenção Pedagógica*, que aborda os principais referenciais teóricos que sustentaram as decisões pedagógicas, explorando temáticas como a planificação, a avaliação, o ambiente exterior e o desenvolvimento da autonomia. O Capítulo 3, *Metodologia de Investigação-Ação*, descreve a abordagem metodológica adotada no contexto da Educação Pré-Escolar, apresentando os princípios da Investigação-Ação e os instrumentos utilizados, bem como o processo de recolha e análise de dados.

A Parte II é dedicada à descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos de estágio. Está, igualmente, estruturada em três capítulos, que correspondem às três práticas efetivamente vivenciadas ao longo do percurso formativo. Neste conjunto de capítulos é dada especial atenção à organização de todos os elementos que integram a prática pedagógica. Cada capítulo contempla a apresentação do grupo de crianças/alunos, bem como a descrição de três momentos significativos de aprendizagem desenvolvidos no respetivo contexto. É, também, evidenciado o trabalho realizado com a comunidade educativa e incluída, no final de cada capítulo, uma reflexão crítica sobre a intervenção, permitindo um olhar aprofundado e consciente sobre as decisões pedagógicas tomadas e os seus efeitos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para além do corpo principal do relatório, o trabalho inclui uma coletânea de apêndices disponível em CD-ROM, contendo documentos relevantes que complementam

a leitura, nomeadamente as planificações semanais, os diários de bordo, realizados ao longo das intervenções pedagógicas. Estes elementos permitem uma compreensão mais completa do processo desenvolvido e da intencionalidade que orientou a intervenção educativa.

O trabalho inclui, ainda, uma conclusão final, que visa apresentar uma visão global, crítica e reflexiva sobre todo o percurso formativo realizado, sintetizando os principais contributos, aprendizagens e desafios que marcaram esta etapa essencial no processo de formação.

A realização deste estágio representou um percurso exigente e, simultaneamente, profundamente enriquecedor. Ao longo deste caminho, foi possível consolidar aprendizagens, enfrentar desafios com sentido pedagógico e desenvolver uma prática cada vez mais consciente, crítica e comprometida. Este processo revelou-se essencial para a construção de uma identidade profissional fundamentada e reflexiva, reafirmando a importância de uma educação centrada na criança, nos seus direitos, nas suas necessidades e no seu desenvolvimento global.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 | Organização e Gestão do Currículo em Portugal: da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização e gestão curricular na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em Portugal assentam num conjunto de orientações que definem as intencionalidades educativas, os conteúdos de aprendizagem e os princípios pedagógicos a adotar. Esta secção apresenta uma reflexão sobre o currículo e a forma como este se estrutura no Sistema Educativo Português, evidenciando a sua natureza dinâmica e adaptável aos contextos. Aborda-se ainda a relação entre os dois níveis de ensino, destacando a importância da articulação pedagógica e da continuidade educativa para a construção de percursos de aprendizagem coerentes, progressivos e centrados na criança.

1.1 Currículo

O currículo assume um papel central no processo educativo, representando o percurso formativo que os alunos devem seguir ao longo da sua escolaridade. O termo "currículo" deriva do latim *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*, associando-se à ideia de caminho ou trajeto a percorrer (Sacristán, 2013). Esta noção remete não só para o itinerário educacional do aluno, mas também para os conteúdos que estruturam esse percurso, a sua organização e a ordem segundo a qual deverão ser aprendidos e superados (Sacristán, 2013).

A origem do currículo está ligada às primeiras formas de educação sistematizada, concebidas para organizar e transmitir os saberes socialmente considerados legítimos. Com a consolidação dos sistemas educativos formais, especialmente a partir do século XIX, o currículo tornou-se um instrumento de planificação e normalização do ensino, articulando os conhecimentos, as competências e os valores que os alunos devem desenvolver.

A sua função é dupla: organizadora e, simultaneamente, unificadora do ensinar e do aprender (Sacristán, 2013). Apesar das suas múltiplas definições, este é visto, como uma ferramenta que estrutura o processo educativo, estabelecendo o que se deve ensinar, como se deve ensinar e com que finalidades. Para além da sua vertente formal e normativa, o currículo inclui também dimensões não explícitas, como o currículo real, o

que efetivamente se ensina e se aprende e o currículo oculto, que transmite valores, atitudes e normas implícitas através das práticas escolares e da cultura institucional.

Para além disso, o currículo não pode ser entendido como algo estanque ou universal, mas sim como um processo que deve ser constantemente ajustado à realidade concreta dos contextos educativos. Neste sentido, construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado através da recolha de diferentes tipos de informação (Silva et al., 2016). Esta abordagem pressupõe uma prática pedagógica intencional, reflexiva e centrada na criança, respeitando os seus interesses, ritmos e experiências.

Os objetivos do currículo passam por garantir a aquisição de conhecimentos fundamentais, promover o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, formar cidadãos críticos e conscientes e preparar os indivíduos para a sua inserção plena na sociedade. Assim, o currículo constitui-se como um elemento estruturante da educação, articulando intenções pedagógicas com práticas concretas.

Na contemporaneidade, o currículo é desafiado por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais. A integração das tecnologias digitais, a valorização da diversidade e da inclusão, a abordagem por competências e a educação para a cidadania são algumas das tendências que têm influenciado a sua reformulação. Neste contexto, a gestão flexível do currículo assume um papel central, promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber e permitindo uma resposta mais ajustada aos interesses e necessidades dos alunos. É através “da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (Martins et al., 2017, p. 13).

Assim sendo, a compreensão do currículo como um instrumento dinâmico, em constante reformulação, é essencial para os profissionais da educação que pretendem contribuir para uma escola mais democrática, equitativa e transformadora. Desta forma, “educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins et al., 2017, p. 13). Assim, de modo a estar preparada para o exercício da minha profissão considero fundamental conhecer e analisar os documentos que fundamentam o currículo, por serem instrumentos essenciais para uma prática profissional informada, reflexiva e alinhada com os princípios da qualidade educativa, da inclusão e da equidade.

1.2 Organização Curricular Portuguesa

Em Portugal, o currículo nacional constitui a base orientadora da educação, estruturando o processo de aprendizagem nos diferentes ciclos de ensino. Este currículo nacional é estruturado através de leis, despachos, circulares e diversos documentos oficiais que têm como objetivo servir de guia orientador para a prática educativa, não só para a EPE como para 1.º CEB. Esta organização visa garantir a coerência e a continuidade das aprendizagens, assegurando uma formação integral e equitativa para todas as crianças.

1.3 Lei de Bases do Sistema Educativo

O currículo nacional português assenta na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que constitui o principal pilar legal e orientador do sistema educativo em Portugal. Esta legislação estabelece “o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 46/86, artigo 1.º, p. 3067) e define os princípios, os objetivos e a organização dos diferentes níveis e modalidades de ensino, funcionando como base estruturante de toda a política educativa nacional.

Surgida no contexto da democratização do país, após o 25 de Abril de 1974, a LBSE foi criada com o propósito de garantir a todos os cidadãos portugueses o direito à educação e à cultura, conforme consagrado na Constituição, como é possível observar no artigo 2, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/86, p. 3068). Neste sentido, a educação é reconhecida como um direito fundamental e um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e social, bem como para o progresso da sociedade. Tal como enunciado no artigo 3.º, “o sistema educativo tem por objetivos contribuir para o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos, para o progresso social e para o reforço da identidade nacional, no respeito pelos valores permanentes da sociedade democrática” (Lei n.º 46/86, p. 3068).

Importa referir que, a LBSE estrutura o sistema educativo em três grandes áreas: a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar, conforme o disposto no artigo 4.º, “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar” (Lei n.º 46/86, p. 3068). Cada uma destas áreas complementa as outras, contribuindo para uma formação contínua e integrada ao longo da vida.

No que toca, a EPE, esta está destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 46/86, artigo 5.º, p. 3069), é

caracterizada como “complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, artigo 4.º, p. 3069). Tem como finalidade “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei n.º 46/86, p. 3069).

Em relação ao ensino básico, este constitui a etapa obrigatória da escolaridade, sendo “universal, obrigatório e gratuito e [tendo] a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, artigo 6.º, p. 3069). Está estruturado em três ciclos sequenciais, o primeiro com quatro anos, o segundo com dois e o terceiro com três. Cada ciclo possui uma organização própria, adaptada às diferentes fases de desenvolvimento dos alunos. No primeiro ciclo, tal como está presente no artigo 8.º, o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um professor único”; no segundo ciclo, organiza-se “por áreas interdisciplinares de formação básica”; e no terceiro ciclo segue “um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas” (Lei n.º 46/86, p. 3070). De ressaltar que, atualmente, a escolaridade obrigatória no nosso país abrange 12 anos, considerando que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, artigo 6.º, p. 3069) e que “os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos” (Lei n.º 46/86, artigo 10.º, p. 3071), totalizando assim um percurso escolar de doze anos.

Por sua vez, a educação extraescolar, desempenha um papel complementar ou compensatório em relação à formação escolar. De acordo com o Artigo 4.º, “engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e de iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (Lei n.º 46/86, p. 3069), e tem como objetivo, consoante o artigo 23, “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades” (Lei n.º 46/86, p. 3074). É desenvolvida num quadro aberto de iniciativas, de natureza formal e não formal, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

Apesar de já ter sido objeto de alterações legislativas pontuais, a LBSE mantém-se como o documento de referência na organização do sistema educativo português. A sua relevância perdura pela forma como continua a orientar as políticas curriculares, a organização pedagógica e a intervenção educativa nos vários níveis de ensino, desde a educação de infância até à formação contínua de adultos.

1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016 pela Direção-Geral da Educação, constituem um documento orientador essencial para a prática pedagógica em contexto de educação de infância. Esta atualização surgiu da necessidade de alinhar o referencial curricular às transformações sociais e educativas das últimas décadas, incorporando os avanços da investigação na área da infância, bem como os princípios e valores definidos pela LBSE e pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Embora a legislação do sistema educativo reconheça a EPE apenas a partir dos três anos de idade, excluindo a creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é igualmente um direito da criança (Silva et al., 2016, p. 5).

As OCEPE assumem, assim, um papel de referência para a planificação, realização e avaliação da prática educativa, orientando os educadores sem impor metodologias fechadas. Tal é possível verificar nas OCEPE quando afirmam que:

as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al., 2016, p. 5)

Neste sentido, o currículo é entendido como um processo dinâmico e intencional, adaptado ao contexto, ao grupo e às características individuais de cada criança.

Em relação à estrutura das OCEPE, esta organiza-se em três grandes secções. A primeira, intitulada *Enquadramento Geral*, reúne os elementos estruturantes da pedagogia para a infância. Nesta secção, são abordados os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a Infância que reconhecem a criança como sujeito ativo e competente, dotado de direitos, capaz de participar na construção do seu próprio conhecimento. Ainda nesta secção, a *Intencionalidade Educativa* é destacada como elemento central, atribuindo ao educador o papel de profissional reflexivo, que observa, escuta, regista, planifica, age e avalia continuamente, adaptando a prática às necessidades do grupo. Por fim, o *Ambiente Educativo* é também considerado um elemento essencial, entendido como um

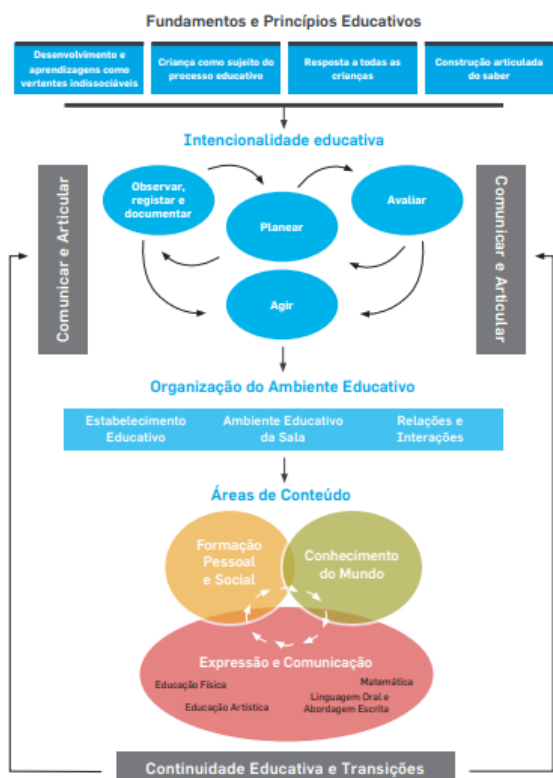
espaço físico, social e emocional que deve ser organizado de forma a promover o bem-estar, a autonomia, a exploração e a aprendizagem significativa.

No que toca à segunda secção deste documento, *Áreas de Conteúdo*, estrutura o currículo em três áreas interligadas que devem ser trabalhadas de forma articulada e transversal. Primeiramente, é apresentada a Área de Formação Pessoal e Social sendo considerada transversal, pois, “tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” e “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6). Seguidamente, A Expressão e Comunicação é vista como uma área básica, uma vez 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). Esta área inclui domínios como a linguagem oral e escrita, a expressão plástica, musical, dramática e corporal, bem como a matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo proporciona oportunidades para que a criança observe, questione e compreenda o meio envolvente, sendo “uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber” (Silva et al., 2016, p. 6).

Por último, a terceira secção, *Continuidade Educativa e Transições*, valoriza a importância das diferentes etapas pelas quais a criança passa ao longo do seu percurso educativo. É essencial que estas transições, como da creche para o jardim de infância ou da EPE para o 1.º CEB, sejam cuidadosamente acompanhadas. Para que estas mudanças ocorram de forma positiva, é necessário que estejam integradas no processo educativo de cada criança, garantindo um equilíbrio entre a introdução de novas experiências e a continuidade das aprendizagens anteriores, de forma que a progressão se construa a partir dos conhecimentos e competências já adquiridos (Silva et al., 2016, p. 97). Assim, a articulação entre os diferentes contextos educativos e os profissionais envolvidos revela-se essencial para assegurar estabilidade emocional e favorecer o sucesso educativo.

A estrutura das OCEPE pode ser visualizada de forma integrada através da figura 1, que representa os seus princípios, componentes e articulações principais:

Figura 1
Organização das OCEPE



Nota. Retirado das OCEPE, Silva et al., (2016), p. 7

Em suma, as OCEPE oferecem um referencial pedagógico coeso, intencional e flexível, que valoriza a criança como centro da ação educativa e reconhece a infância como uma fase essencial do desenvolvimento humano. O documento orienta práticas democráticas, participativas e inclusivas, nas quais o educador assume o papel de mediador e construtor de contextos promotores de bem-estar, aprendizagem e cidadania desde os primeiros anos de vida.

Para poder implementar a minha prática pedagógica em contexto de EPE tive de analisar este documento de forma detalhada e criteriosa, de modo a compreender os seus fundamentos, princípios e orientações, garantindo que as minhas intervenções fossem intencionais, coerentes com os objetivos educativos e ajustadas às necessidades e interesses do grupo de crianças.

1.5 Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB constitui a etapa imediatamente a seguir à EPE, dando início à escolaridade obrigatória em Portugal. Com uma duração de quatro anos, este ciclo tem como finalidade promover o desenvolvimento global da criança, assegurando a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes fundamentais para a construção de aprendizagens futuras. A gestão pedagógica da turma é da responsabilidade de um professor titular, que acompanha o mesmo grupo de alunos em várias áreas curriculares, garantindo uma abordagem pedagógica integrada e contínua. Estas áreas, são organizadas de forma integrada e asseguram uma formação global, abrangendo diferentes dimensões do desenvolvimento da criança e podendo ser adaptadas ao contexto de cada escola.

Importa destacar, que a definição e a gestão curricular do 1.º CEB são orientadas pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que estabelece os princípios da flexibilidade curricular para os ensinos básico e secundário. Este documento aponta três referenciais fundamentais que sustentam a ação educativa neste ciclo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

1.5.1 O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, foi publicado em 2017 tem com o objetivo estabelecer um referencial comum para orientar o percurso educativo dos alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. A sua criação responde à necessidade de adaptar o sistema educativo português às exigências do século XXI, preparando os alunos para uma sociedade globalizada, tecnologicamente avançada e em constante transformação. Este documento afirma-se como “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484).

Estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, o PASEO “constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). Neste sentido, não se trata de um currículo fechado, mas de um

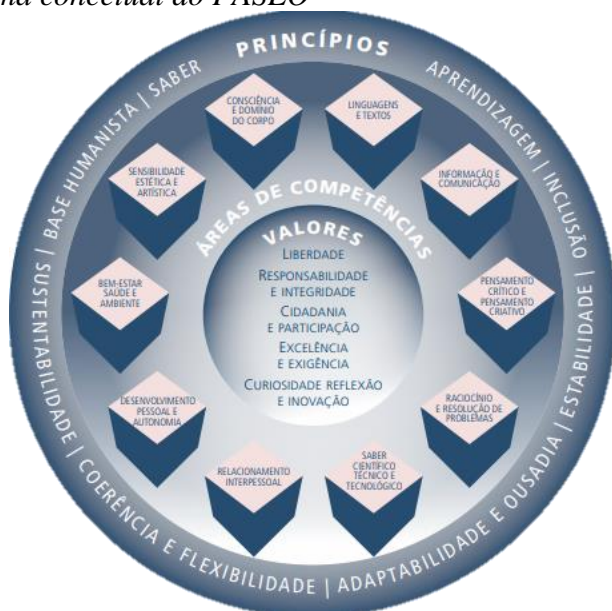
quadro estratégico que orienta as práticas pedagógicas e a gestão curricular, promovendo a coerência e intencionalidade das aprendizagens ao longo dos ciclos de ensino.

O documento apresenta uma visão humanista da educação, valorizando a formação integral do aluno, e:

define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões. (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241-(2))

O PASEO, como referido anteriormente, estrutura-se em três grandes componentes, sendo estes, os Valores, Princípios e Áreas de Competências, como é possível observar na figura 2.

Figura 2
Esquema concetual do PASEO



Nota. Retirado do PASEO, Martins et al., (2017), p.11.

No que toca aos valores, estes são definidos como “os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o

seu modo de estar e agir” (Martins et al., 2017, p. 9), estando na base de uma educação que visa formar cidadãos autônomos, íntegros e socialmente responsáveis. Os princípios, por sua vez, “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9), orientando práticas inclusivas, flexíveis e centradas no sucesso de todos os alunos.

Relativamente às Áreas de competências, estas agregam domínios que o documento considera essenciais à formação dos alunos. Estas competências são descritas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., p. 9), tal como apresentado na figura 3. Estão organizadas em oito grandes domínios: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; e saber científico, técnico e tecnológico. Estas competências são desenvolvidas ao longo de todos os ciclos de ensino, através de práticas pedagógicas integradas e contextos significativos.

Figura 3

Esquema concetual da definição de competência



Nota. Retirado do PASEO, Martins et al., (2017), p.19.

O PASEO assume-se, assim, como um instrumento central na renovação curricular e na orientação da ação educativa em Portugal. Tal como se reforça no próprio documento, ele “afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p.8). A sua implementação visa assegurar que todos os alunos, independentemente do seu contexto, desenvolvam as competências necessárias para participar de forma crítica, ética e ativa na sociedade contemporânea. Por isso, analisei cuidadosamente este documento e procurei que a minha prática pedagógica estivesse de acordo com os princípios fundamentais estipulados fomentando aprendizagens

significativas e contextos educativos inclusivos, onde a autonomia das crianças, o pensamento crítico e a articulação entre saberes fossem valorizados.

1.5.2 Aprendizagens Essenciais

As AE são um referencial curricular que estabelece os conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Inseridas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, estas orientações visam garantir uma base comum de aprendizagens, promovendo a equidade, a qualidade do ensino e o sucesso educativo.

Este documento foi homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que lhe confere valor legal e determina a sua aplicação obrigatória em todas as escolas. Segundo o mesmo despacho, as AE correspondem a um conjunto de conteúdos estruturados, indispensáveis, relevantes e articulados de forma conceptual, a desenvolver por todos os alunos, em regra por referência ao respetivo ano de escolaridade ou formação (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734-(2)). Acrescenta-se ainda que estas aprendizagens constituem como instrumento de orientação “às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos” (p. 19734-(2)).

A sua criação resulta de um esforço do Ministério da Educação, iniciado em 2017, com o objetivo de recentrar o currículo nacional e torná-lo mais claro, objetivo e ajustado às necessidades reais dos alunos. O processo de elaboração das AE contou com a colaboração ativa de docentes, especialistas e instituições de ensino, o que garantiu uma construção partilhada e alinhada com os desafios contemporâneos da educação.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, que regula o currículo dos ensinos básico e secundário, reforça o papel das AE enquanto orientação curricular de base. O seu artigo 17.º estabelece que estas constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina (...)” (p.2934), enquanto o artigo 18.º destaca a necessidade da “consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, com recurso aos demais documentos curriculares em vigor” (Decreto-Lei 55/2018, p.2935).

As AE assumem-se, assim, como uma ferramenta indispensável à prática pedagógica. Permitem aos docentes organizar o processo de ensino de forma clara e coerente, ajustando os objetivos às características dos alunos e orientando as estratégias didáticas e avaliativas. Como afirmam Cohen e Fradique (2018), estas aprendizagens promovem “a consolidação das aprendizagens de forma educativa”, “o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo” e “a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula” (p. 27), reforçando a sua importância na construção de práticas mais inclusivas e eficazes.

Durante o meu estágio, este documento revelou-se um pilar fundamental. Serviu como base para a planificação das aulas, ajudou-me a definir metas claras e permitiu garantir uma articulação efetiva entre as atividades propostas e os saberes essenciais do nível de ensino em questão. Esta integração contribuiu para uma prática mais consciente, alinhada com os critérios de avaliação e com foco nas reais aprendizagens dos alunos.

Em síntese, as AE representam um marco significativo na reorganização do currículo nacional. A sua implementação tem vindo a afirmar-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento de uma escola mais flexível, exigente, inclusiva e comprometida com o sucesso educativo de todos os alunos.

1.5.3 Estratégia Nacional da Educação Para a Cidadania

A cidadania, numa visão mais global, é entendida como um conjunto de direitos e deveres que devem ser promovidos desde cedo na formação de crianças e jovens, com o objetivo de que, no futuro, se tornem adultos com uma conduta cívica orientada pela igualdade nas relações interpessoais, pela integração da diferença, pelo respeito pelos Direitos Humanos e pela valorização dos valores e conceitos associados à cidadania nacional (Despacho n.º 6173/2016, p. 14676). A ENEC surgiu assim, da necessidade de consolidar, de forma estruturada e intencional, a educação para a cidadania no sistema educativo português. Reflete uma preocupação crescente com o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e éticas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes, ativos e responsáveis. A sua criação decorre do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, determinado pela proposta de um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta nacional nesta área. Segundo o próprio documento da ENEC (2017), esse grupo de trabalho:

procedeu a uma auscultação alargada dos principais intervenientes na promoção da Educação para a Cidadania em meio escolar, com destaque para estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil, como forma de aprofundar princípios e práticas de trabalho com as escolas. (p. 2)

A ENEC assumiu-se, assim, como um documento de referência, articulado com o PASEO e com as AE, estabelecendo princípios orientadores e metas educativas no domínio da cidadania. Tal como reconhece o Decreto-Lei n.º 55/2018, no artigo 3, alínea g, esta estratégia “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (p. 2930).

Importa destacar, que um dos principais desdobramentos da ENEC foi a introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no currículo nacional. Esta é estruturada segundo três abordagens complementares, “uma natureza transdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, disciplina autónoma nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário” (ENEC, 2017, p. 3).

A ENEC promove uma visão da cidadania como processo participativo e transformador. Tal como expressa o próprio documento, “a educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (ENEC, 2017, p. 3). Para além de orientações e recomendações, a Estratégia propõe que, no âmbito da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, os estudantes “realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãs e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (ENEC, 2017, p. 3).

Para apoiar a concretização destes objetivos, a ENEC organiza os diferentes domínios da educação para a cidadania em três grandes grupos. Estes domínios estruturam a abordagem curricular à cidadania e permitem uma planificação progressiva e coerente ao longo dos diferentes ciclos de ensino. Como é possível observar na Figura 4, a organização destes domínios reflete a diversidade de áreas consideradas essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Figura 4
Organização dos grupos



Nota. Retirado da ENEC, DGE, (2017), p. 7.

Neste sentido, a ENEC constitui-se como um instrumento estruturante da política educativa nacional, colocando a cidadania no centro do currículo. A sua implementação visa formar alunos mais informados, críticos e participativos, capazes de exercer uma cidadania ativa, inclusiva e responsável. Por isso, durante o meu percurso, procurei alinhar a minha prática pedagógica com estes princípios, valorizando o respeito, a solidariedade, a igualdade e a participação e criando contextos educativos que favorecessem o desenvolvimento de atitudes cívicas desde os primeiros anos.

1.6 Legislação Regional

Na Região Autónoma da Madeira, os regimes jurídicos nacionais relativos à Educação Inclusiva e à organização curricular foram adaptados através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Este diploma transpõe para o contexto regional os princípios e normas consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, bem como no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assegurando a sua aplicação ajustada à realidade educativa da Madeira.

A necessidade desta adaptação decorre das especificidades socioeducativas e culturais da região, bem como do exercício da autonomia legislativa que lhe está constitucionalmente reconhecida. Ao legislar de forma autónoma, a Madeira reforça a capacidade de resposta do sistema educativo regional, promovendo políticas educativas contextualizadas, mais próximas das necessidades reais dos alunos e das escolas.

Conforme referido no próprio diploma, o objetivo é responder “à diversidade pela flexibilização dos percursos escolares”, considerada “decisiva para o sucesso da escola e dos alunos da Região Autónoma da Madeira”. Esta abordagem visa garantir uma escola inclusiva “cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, p. 6).

O diploma consagra, assim, uma perspetiva pedagógica centrada no aluno, promovendo práticas educativas diferenciadas e medidas de suporte que valorizam o potencial de cada um. Os docentes são chamados a desempenhar um papel ativo na construção de ambientes de aprendizagem equitativos, colaborando na definição de estratégias pedagógicas adequadas às características e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Desta forma, o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M não só operacionaliza os princípios da inclusão e da flexibilidade curricular, como também representa um instrumento fundamental para a concretização de uma educação de qualidade, equitativa e promotora do sucesso educativo para todos os alunos na Madeira. Como futura docente na Região Autónoma da Madeira considero fundamental conhecer e analisar a legislação que orienta as decisões que são tomadas nas escolas, uma vez que esse conhecimento me permite compreender melhor os princípios da inclusão e da flexibilidade curricular e, acima de tudo, intervir de forma consciente, informada e ajustada à realidade específica dos alunos e contextos educativos da região.

1.7. Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB é um elemento essencial na construção de percursos educativos coerentes, progressivos e centrados na criança. Mais do que uma simples passagem administrativa, trata-se de uma continuidade pedagógica intencional, que visa garantir o bem-estar, a segurança emocional e o sucesso educativo dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

A Lei n.º 5/97, conhecida como Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, define esta etapa como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, salientando o seu papel no desenvolvimento equilibrado da criança e na sua plena inserção na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário (p. 670). Esta visão confere à EPE um lugar estruturante no sistema educativo, reforçando a necessidade de estabelecer uma ligação efetiva com o 1.º CEB, que lhe dá continuidade.

Nesse sentido, as OCEPE alertam para a importância de apoiar cuidadosamente os momentos de transição, afirmando que “o modo como a criança vive as primeiras transições [...] pode influenciar a sua atitude perante futuras transições” (Silva et al., 2016, p. 97). Para que essa passagem se faça de forma positiva, é fundamental que exista um alinhamento pedagógico entre os dois níveis, sustentado na partilha de informação, na construção de referenciais comuns e numa compreensão global do percurso da criança. Como referido por Silva et al. (2016), “a comunicação da informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança possibilitará ao/a professor/a conhecê-la melhor e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu” (p. 101).

Os benefícios desta articulação são múltiplos e evidentes. Ao garantir uma transição gradual e respeitadora do ritmo de cada criança, promove-se a sua adaptação a novas rotinas e contextos, reduzindo a ansiedade associada à entrada no ensino básico. Simultaneamente, a continuidade pedagógica facilita o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, uma vez que permite valorizar o que foi anteriormente vivido, evitando ruturas ou repetições desnecessárias. Do ponto de vista organizacional, esta ligação contribui para uma maior coerência curricular e fomenta práticas colaborativas entre profissionais, com impacto positivo na qualidade das respostas educativas.

Esta necessidade de continuidade entre ciclos encontra também suporte na legislação em vigor. Como é possível constatar no Decreto-Lei n.º 241/2001, este estabelece que cabe ao professor do 1.º CEB “promover a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (p. 5574), reforçando a ideia de um percurso educativo contínuo e progressivo, em que cada etapa dá seguimento ao que foi construído anteriormente. Esta articulação deve, por isso, ser entendida como uma responsabilidade partilhada, orientada por princípios pedagógicos comuns e não como uma transição informal entre níveis desconectados.

A articulação entre ciclos é também prevista no quadro legal mais amplo do sistema educativo. A Lei n.º 46/86 estabelece que “a articulação entre os ciclos obedece

a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo” (artigo 8, p. 3070). Este princípio reforça a ideia de continuidade como base para a organização curricular, sublinhando que nenhuma etapa do percurso educativo deve ser isolada ou descontextualizada.

Também o PASEO destaca a importância de garantir coerência ao longo de todo o sistema educativo. De acordo com este documento:

os documentos curriculares e outros que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória. (Martins et al., 2017, p. 8)

Neste enquadramento, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB deve, por isso, ser assumida como parte integrante de uma cultura educativa orientada para o desenvolvimento global da criança. Exige compromisso institucional, trabalho colaborativo entre profissionais e a criação de práticas que assegurem transições bem preparadas, com continuidade e intencionalidade. Ao promover uma visão integrada da educação, respeitadora dos direitos, das necessidades e das potencialidades de cada criança, contribui-se para uma escola mais inclusiva, humanista e capaz de garantir o sucesso de todos desde os primeiros anos.

Corroborando com esta continuidade educativa, procurei ao longo da prática criar oportunidades que favorecessem uma transição gradual. Tentei estabelecer ligações entre as aprendizagens vividas pelas crianças, valorizar o seu percurso anterior e adotar estratégias pedagógicas coerentes, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades individuais, contribuindo assim para uma integração mais tranquila e confiante na nova etapa educativa.

1.8. Perfil do Educador e Perfil do Professor do 1.º Ciclo: Complementaridade, Continuidade e Desafios na Articulação Pedagógica

A educação constitui o alicerce de uma sociedade mais justa, crítica e humana. É através dela que se formam cidadãos conscientes, capazes de pensar autonomamente, de agir com empatia e de transformar o mundo que habitam. Neste processo, o papel dos profissionais de educação, sejam educadores de infância ou professores, é absolutamente essencial. Mais do que transmissores de conhecimento, são guias no crescimento pessoal, social e intelectual da criança. Como afirmam Silva et al. (2016), “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p. 4).

A educação é, por isso, um processo contínuo que se inicia no nascimento e se prolonga ao longo da vida. Reconhecer esta continuidade implica garantir que as diversas etapas educativas estejam articuladas entre si, respeitando a criança nas suas experiências, conquistas e necessidades. Como reforça as OCEPE, “encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta” (p.4), e, por isso, é essencial “garantir uma transição com significado para o ensino básico” (Silva et al., 2016, p. 4).

O educador de infância, como primeiro profissional a acompanhar a criança fora do contexto familiar, tem como missão proporcionar um ambiente seguro, afetivo e estimulante, promovendo o desenvolvimento global através de metodologias lúdicas e participativas. O contexto da EPE é caracterizado por práticas flexíveis, ambientes abertos e uma pedagogia ativa, onde “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p.4), e onde “o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (Silva et al., 2016, p. 4).

A adoção destas práticas, além de promover aprendizagens significativas, contribui para uma maior equidade, proporcionando “a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes [...] criando assim condições favoráveis para iniciar o 1.º ciclo com segurança” (Silva et al., 2016, p. 101).

Já o professor do 1.º CEB assume a continuidade desse percurso, organizando e sistematizando as aprendizagens, consolidando competências fundamentais e desenvolvendo o pensamento crítico e autónomo. Para tal, é fundamental que o professor conheça bem o ponto de partida de cada criança. Daí a importância da comunicação entre os profissionais, “comunicar o processo desenvolvido com o grupo no(s) ano(s) anteriores

permite aos/às professores/as compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem que as crianças tiveram ao longo da educação pré-escolar” (Silva et al., 2016, p. 101).

O professor, tal como o educador, é um agente pedagógico com margem de autonomia para enriquecer o currículo, “o professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspectivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 64).

Assim, o papel dos educadores de infância passa por criar um ambiente de aprendizagem adequado a cada criança, promovendo aprendizagens significativas que respeitem o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades individuais. Este ambiente deve ser seguro, acolhedor e estimulante, onde a criança se sinta valorizada e motivada a explorar, a questionar e a participar ativamente no seu processo de desenvolvimento. Através de metodologias lúdicas, interativas e centradas na criança, o educador proporciona experiências diversificadas que potenciam não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, emocional e motor, reconhecendo a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Por sua vez, o papel dos professores do 1.º CEB não se esgota na mera transmissão de conhecimentos, mas assenta, sobretudo, na organização e dinamização de contextos pedagógicos que favoreçam a construção do conhecimento por parte dos alunos. Para isso, é essencial que o professor promova atividades desafiadoras, significativas e integradoras, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Ao planear momentos de aprendizagem que partem das experiências prévias das crianças, o docente contribui para uma continuidade educativa que valoriza o percurso anterior e reforça a ligação entre os diferentes ciclos de ensino. Ambos os profissionais, ainda que com funções distintas, partilham a responsabilidade de criar condições que permitam às crianças se desenvolver de forma plena e harmoniosa, assumindo papéis complementares no seu trajeto educativo.

Desta forma, a articulação entre educadores e professores revela-se, assim, fundamental para assegurar a coerência do percurso educativo. Ao reconhecerem as semelhanças e diferenças dos seus currículos, “educadores/as e professores/as poderão dar-se conta de que as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também semelhanças com as do programa do 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular” (Silva et al., 2016, p. 101). Essa articulação deve

assentar na cooperação, no respeito pelas práticas de cada ciclo e no compromisso conjunto de promover o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, importa referir que, no decorrer da prática, não tive oportunidade de observar uma relação direta entre o educador e o professor. Esta ausência evidencia a distância que, por vezes, ainda existe entre os ciclos educativos, reforçando a necessidade de uma comunicação mais efetiva e intencional entre os profissionais, de modo a garantir uma transição mais coesa e significativa para as crianças.

Capítulo 2 | Princípios Teóricos Associados à Intervenção Pedagógica

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os princípios teóricos que sustentam as Práticas Pedagógicas (PP) desenvolvidas ao longo da intervenção. Estes princípios fundamentam e orientam as estratégias adotadas, garantindo coerência entre a teoria e a prática educativa. Serão abordados, ao longo deste capítulo, oito subcapítulos que exploram os principais referenciais teóricos e as metodologias utilizadas, sempre tendo como foco os interesses, as necessidades e o contexto dos estudantes envolvidos. A seleção e aplicação dessas estratégias foram realizadas de forma intencional, com o intuito de promover aprendizagens significativas e responder de forma eficaz aos desafios pedagógicos identificados ao longo da minha intervenção.

2.1. O Papel da Planificação e da Avaliação para o Sucesso Escolar

Planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear (Cardona et al., 2021, p.79).

2.1.2 A Planificação como Eixo Orientador da Prática Docente

“Sem um plano, o que é fácil torna-se difícil; com um plano, o difícil torna-se fácil.”

Textos Judaicos

A planificação constitui-se como um dos pilares fundamentais da ação docente, sendo um processo que transcende a simples organização de conteúdos ou tarefas. Representa um momento de reflexão intencional e estruturada, em que o professor projeta a sua intervenção pedagógica com base nos objetivos de aprendizagem, nas características da turma e nas metodologias mais adequadas à realidade educativa. Tal como referem Cohen e Fradique (2018), “é necessário planificar, a montante, todo o processo e criar

condições para que os alunos tenham sempre presente o fio condutor de todo o trabalho a desenvolver” (p. 81), reforçando a ideia de que esta antecipação cuidadosa é essencial para garantir a coerência e a eficácia do processo educativo. Esta capacidade de antecipar, articular e ajustar os diversos elementos da prática letiva é determinante para garantir a coerência, a eficácia e a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido:

as decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as estratégias de atividades de aprendizagem em que se envolvem. (Lopes & Silva, 2015a, p.3)

Enquanto futura profissional da educação, compreendi ao longo da PP supervisionada que planificar não é apenas uma exigência institucional, mas sobretudo uma ferramenta de desenvolvimento profissional. A planificação permitiu-me delinear metas claras, selecionar estratégias diferenciadas e prever os recursos necessários à concretização das atividades, sempre com o foco colocado no bem-estar e sucesso dos alunos. Ao mesmo tempo, ajudou-me a refletir criticamente sobre as minhas decisões e a manter uma visão global e estruturada da progressão das aprendizagens.

Contudo, se por um lado a planificação garante a organização da ação educativa, por outro exige uma postura de flexibilidade e abertura à mudança. Em sala de aula, os imprevistos surgem, as necessidades dos alunos tornam-se evidentes e as estratégias planeadas nem sempre têm os efeitos desejados. Nesses momentos, percebi a importância de encarar a planificação como um documento vivo, que deve ser ajustado em função das circunstâncias reais da prática. Como salienta Lopes e Silva (2015a), “para ser eficaz, o plano de aula não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula, e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como o planejado” (p.37). Esta flexibilidade revelou-se essencial, permitindo-me adaptar o ensino ao ritmo e às dificuldades dos alunos, promovendo uma diferenciação pedagógica eficaz e cultivando uma atitude de escuta ativa.

A planificação mostrou-se igualmente crucial na criação de propostas didáticas motivadoras e significativas. Ao considerar os diferentes perfis de aprendizagem e os

interesses dos alunos, pude construir atividades mais apelativas, favorecendo o envolvimento e a participação ativa. Este processo tornou-se particularmente enriquecedor, pois permitiu-me alinhar os conhecimentos adquiridos em contexto universitário com a realidade concreta da sala de aula, promovendo uma articulação entre a teoria e a prática que valorizo profundamente.

Assim, a planificação revelou-se não apenas um instrumento técnico, mas também um exercício pedagógico, que implica responsabilidade, intencionalidade e compromisso com a qualidade da educação. Foi, ao longo do estágio, uma aliada imprescindível no meu crescimento como docente, desafiando-me a pensar antes de agir, a agir com propósito e a reajustar quando necessário. Em suma, reconheço a planificação como um eixo orientador da prática educativa, estruturante, flexível e profundamente centrado no aluno, como uma competência essencial que levarei comigo no exercício da docência.

2.1.3. A Importância da Avaliação

“A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos”
(Cosme et al., 2020, p.10).

A avaliação desempenha um papel essencial na educação, funcionando como uma bússola que orienta o percurso de aprendizagem, identifica desafios e ajusta estratégias para promover um ensino mais eficaz. Avaliar significa recolher, analisar e interpretar informações para compreender o progresso dos alunos e adaptar a abordagem pedagógica às suas necessidades, garantindo um desenvolvimento contínuo e significativo. A avaliação não deve ser vista apenas como um mecanismo de verificação de conhecimentos, mas sim como um instrumento essencial para o aperfeiçoamento das práticas educativas e para a promoção do sucesso escolar.

O principal objetivo da avaliação na educação é proporcionar dados concretos que auxiliem professores e alunos na construção do conhecimento. Para além de medir resultados, deve permitir um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, identificando dificuldades e ajustando as estratégias pedagógicas para que cada aluno possa atingir o seu potencial máximo. Esta deve então ser um processo dinâmico e reflexivo que fomente a autonomia e a motivação dos alunos, incentivando-os a assumir

um papel ativo na sua aprendizagem. Como referem Cohen e Fradique (2018), “o processo avaliativo deverá centrar-se, sobretudo, nos alunos e na criação de possibilidades, para que estes reflitam sobre o seu desempenho, dificuldades e resultados” (p.81). Quando bem aplicada, permite não apenas aferir o nível de aquisição de conhecimentos, mas também intervir atempadamente para corrigir dificuldades, promovendo melhorias e reforçando o envolvimento dos alunos no seu próprio percurso educativo.

Importa destacar a existência de diferentes tipos de avaliação, cada um com uma função específica no processo de ensino e aprendizagem. No que toca, à avaliação diagnóstica esta ocorre no início de um ciclo e tem como propósito identificar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que o professor adapte os conteúdos e metodologias às suas reais necessidades.

Ao longo do processo de ensino, a avaliação formativa assume “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”, assim esta apresenta um papel central, pois ocorre de forma contínua e fornece feedback imediato, possibilitando ajustes constantes que favorecem um ensino mais eficaz e centrado no aluno (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2037). Como sublinha Fernandes (2022), “a avaliação formativa é um processo pedagógico que acompanha os processos de ensino e aprendizagem com o propósito de os melhorar” (p. 20), sendo especialmente eficaz por permitir recolher informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Acrescenta ainda que “só faz real sentido se der origem à distribuição de feedback que permita que os alunos possam rever o trabalho realizado no sentido de reformular e/ou de o melhorar” (p. 20).

No final de um período de aprendizagem, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2037), isto é, tem como objetivo medir os resultados alcançados, geralmente através de notas ou classificações, sendo frequentemente utilizada para fins de certificação. Ainda que seja relevante para sintetizar resultados, Fernandes (2022) alerta que “é essencialmente utilizada num sentido bastante restrito”, sendo então pouco integrada nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, a avaliação formativa distingue-se por colocar o foco no percurso de aprendizagem, oferecendo oportunidades de melhoria e promovendo um ensino mais adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Ao longo de todas as PP, a avaliação formativa revelou-se uma ferramenta indispensável para adaptar e ajustar as estratégias de ensino. No que concerne à EPE, recorri essencialmente à observação contínua e aos diálogos informais, permitindo compreender o desenvolvimento das crianças de forma natural e respeitadora do seu ritmo. Estes métodos possibilitaram um acompanhamento mais próximo e uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades de cada criança, garantindo que o processo de aprendizagem acontecia de forma significativa.

Já no 1.º CEB, integrei diversas técnicas, entre as quais destaco “Cartões Semáforo”, “Duas Estrelas e um Desejo” e “Do Punho a Cinco Dedos”, estratégias que incentivaram a autorreflexão e a participação ativa dos alunos. Estas técnicas permitiram que os alunos tivessem consciência do seu próprio progresso, promovendo uma aprendizagem mais autónoma e responsável. Para garantir uma implementação eficaz destas metodologias, baseei-me nas "*50 Técnicas de Avaliação Formativa*", da autoria de Lopes e Silva (2012), o que me permitiu estruturar um processo avaliativo mais interativo e alinhado com as necessidades individuais dos alunos. Neste âmbito, é relevante sublinhar que as Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) “oferecem uma variedade de dados sobre a aprendizagem dos alunos que podem ser analisados de diferentes maneiras e para diferentes propósitos”, o que evidencia a sua versatilidade e potencial para enriquecer a análise pedagógica e orientar intervenções mais informadas e ajustadas (Lopes & Silva, 2012, p.47). Como referem Cohen e Fradique (2018), “qualquer que seja a modalidade de avaliação concretizada, há que ter subjacente um conjunto básico de pressupostos que visa tornar o processo avaliativo mais válido, justo e fiável” (p. 76). Assim, a avaliação deve assumir um papel ético e pedagógico, centrado na justiça, na equidade e na melhoria contínua.

A avaliação formativa revelou-se, desta forma, um recurso essencial para tornar a aprendizagem mais significativa. Em vez de se centrar exclusivamente no resultado final, como acontece na avaliação sumativa, esta abordagem valoriza o percurso de cada aluno, promovendo uma melhoria contínua e permitindo intervenções pedagógicas atempadas. Através da aplicação de diferentes técnicas, consegui proporcionar um acompanhamento mais próximo e individualizado, o que teve um impacto positivo na evolução dos alunos.

Desta forma, a avaliação na educação deve ser vista como um processo integrado, que não apenas mede, mas também orienta e aperfeiçoa a aprendizagem. Quando utilizada corretamente, transforma-se num verdadeiro motor de desenvolvimento, ajudando os alunos a alcançarem os seus objetivos de forma mais autónoma, consciente e significativa.

2.2. O Ambiente Exterior como Fonte de Conhecimento

“O objetivo, para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)”
(Neto, 2020, p. 139).

Num mundo cada vez mais digital, a ligação das crianças ao meio exterior tem vindo a diminuir, o que levanta preocupações no que diz respeito ao seu desenvolvimento global. Neste contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel do ambiente exterior na educação, particularmente nas primeiras etapas do percurso escolar, como a EPE e o 1.ºCEB. A valorização destes espaços enquanto ambientes educativos ricos e significativos é essencial para promover aprendizagens integradas, saudáveis e duradouras. Na perspetiva de Neto (2020), “a escola não é só a sala de aula. O aumento da carga curricular e a total formalização do horário escolar não são compatíveis com as necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens, que necessitam de tempo informal para a promoção de um estilo de vida mais ativo” (p.125).

Tal como referido por Bilton et al. (2017), “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração que enriquecem o brincar da criança”, o contacto regular com o ambiente exterior proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (p.28). A nível motor, o espaço ao ar livre permite que as crianças explorem o corpo em movimento, através de atividades como correr, saltar, escalar e equilibrar-se, competências fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora e da autonomia física. Do ponto de vista da saúde, a exposição à natureza contribui para o reforço do sistema imunitário, promove hábitos de vida mais ativos e saudáveis, e tem efeitos comprovados na redução do stress e da ansiedade, favorecendo o bem-estar emocional.

Neto (2020), reforça “as crianças necessitam também de brincar muito, ser muito ativas, principalmente nos espaços exteriores. Precisamos de fazer uma espécie de regresso à Natureza, com uma metodologia alternativa ao aprisionamento na sala de aula” (p. 130). Esta perspetiva alerta para a necessidade de reconectar as práticas pedagógicas com o mundo natural, permitindo que as crianças se expressem de forma mais livre, significativa e integrada.

O ambiente exterior estimula também os sentidos de forma mais ampla e variada em comparação com os espaços interiores. Os sons da natureza, os cheiros das plantas, as texturas dos elementos naturais e a constante mudança de cenários oferecem experiências sensoriais únicas, que alimentam a curiosidade e o desejo de aprender. Estas experiências promovem a aprendizagem ativa, através da exploração e da descoberta, incentivando as crianças a fazer perguntas, levantar hipóteses e procurar respostas, processos essenciais no desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, o ambiente exterior é propício ao desenvolvimento socioemocional, pois oferece oportunidades de interação mais livre entre colegas. Conforme afirma Bilton et al. (2017), “no espaço exterior, a interação com o outro pode ocorrer de forma gradual, ao ritmo de cada criança”, o que contribui para que as crianças aprendam a cooperar, negociar regras, resolver conflitos e tomar decisões em grupo, fortalecendo competências como a empatia, a partilha e o respeito pelo outro (p.88). Estas experiências de socialização são essenciais para a construção de relações positivas e para a formação da identidade pessoal e social.

A aprendizagem ao ar livre permite ainda uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do currículo. No exterior, é possível trabalhar conteúdos das diferentes áreas de forma integrada e significativa. Em ciências, por exemplo, as crianças podem observar o ciclo das plantas, a vida dos insetos ou as mudanças meteorológicas. Na matemática, podem contar elementos naturais, medir sombras ou comparar tamanhos. A linguagem e a expressão podem ser estimuladas através da narração de experiências, da escrita de pequenos textos inspirados na natureza ou do desenvolvimento de vocabulário associado ao meio envolvente. Também as artes encontram no exterior um espaço fértil para a expressão criativa, com materiais naturais que incentivam a experimentação e a imaginação. Neste sentido, Neto (2020) afirma que “sim, o lado de fora da sala pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação” (p. 140), desafiando a visão tradicional de que a aprendizagem formal acontece exclusivamente em espaços fechados.

O papel do educador/professor é fundamental neste processo. Cabe-lhes não só planejar e propor experiências significativas no exterior, que promovam aprendizagens com intencionalidade pedagógica, mas também permitir momentos de liberdade e de jogo espontâneo, essenciais ao desenvolvimento infantil. Desta forma, “com o apoio do adulto a criança, poderá lidar com o desafio de forma gradual, beneficiando da sua ajuda para desenvolver as competências necessárias para superar a situação” (Bilton et al., 2017, p.69). Para tal, é necessário observar atentamente, escutar as crianças, registar as aprendizagens e adaptar as estratégias às necessidades e interesses do grupo, garantindo simultaneamente a segurança e o bem-estar de todos.

Durante as PP, procurei promover atividades no contexto exterior, valorizando o potencial educativo destes espaços e reconhecendo os múltiplos benefícios que proporcionam ao desenvolvimento integral das crianças. Contudo, constatei que, na Prática Pedagógica I, estas propostas nem sempre foram recebidas de forma positiva, uma vez que representavam uma rutura com a rotina estabelecida. Tal levou a que algumas das atividades planeadas não fossem bem recebidas, o que constituiu um desafio à implementação de práticas mais ligadas ao meio exterior. Esta experiência evidenciou a importância de uma maior abertura por parte dos profissionais e das instituições à integração do exterior no quotidiano educativo, reconhecendo-o como um espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar dos inúmeros benefícios, a integração do ambiente exterior na prática educativa enfrenta ainda hoje alguns desafios. A escassez de espaços verdes seguros e acessíveis, a resistência de algumas instituições ou famílias, ou ainda as condições meteorológicas adversas, podem dificultar a utilização regular destes contextos. No entanto, com criatividade, flexibilidade e compromisso pedagógico, é possível ultrapassar estes obstáculos e transformar mesmo pequenos espaços exteriores em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, sendo que, “as experiências vividas pelas crianças e pelos jovens nos espaços exteriores (recreio escolar) marcam de forma consistente as suas vidas para sempre” (Neto, 2020, p. 137).

Em suma, o ambiente exterior deve ser encarado como parte integrante do processo educativo, não apenas como uma extensão da sala de aula, mas como um espaço pedagógico por direito próprio, que oferece experiências únicas e indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças. É fundamental que as políticas educativas, os profissionais da educação e as comunidades educativas reconheçam o seu valor e criem

condições para que todas as crianças possam beneficiar de uma educação que respeite o seu ritmo, o seu corpo, a sua curiosidade e a sua ligação inata à natureza.

2.3. O Impacto da Autonomia e do Envolvimento Ativo: O Pilar do Crescimento Pessoal e Educacional

“Valorizamos uma escola humanizada, democrática e livre, em que cada sujeito possa buscar o conhecimento por conta própria e produzir algo de novo, «fora da caixa»” (Neto, 2020, p.130).

A autonomia e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem constituem pilares fundamentais para a construção de um ensino verdadeiramente significativo e eficaz. Num contexto educativo em constante transformação, em que se valorizam competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida, torna-se cada vez mais necessário promover uma participação ativa dos estudantes no seu próprio percurso educativo. Esta abordagem implica uma mudança de paradigma em relação ao modelo tradicional, centrado na transmissão passiva de conteúdos e requer a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a curiosidade, a tomada de decisão e a responsabilidade por parte dos alunos.

Neste sentido, Freire (2018) critica a educação tradicional, afirmando que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (p. 64). Esta declaração denuncia a passividade a que os alunos são muitas vezes remetidos. Para contrariar essa lógica, é necessário promover um ensino que reconheça os alunos como sujeitos do processo, capazes de pensar e agir sobre o mundo. Como refere o autor, “quanto mais problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (Freire, 2018, p. 74).

Para que a autonomia e o envolvimento ativo se concretizem na prática, é essencial que existam condições propícias a esse desenvolvimento. Entre elas, destaca-se a importância de um clima escolar positivo e de confiança, em que os alunos se sintam valorizados, ouvidos e motivados a participar. Neste âmbito, Cohen e Fradique (2018) sublinham que “os alunos e os professores deverão assumir um papel muito importante na gestão flexível do currículo, na medida em que lhes é dada a oportunidade de participar na construção e no desenvolvimento curriculares, enquanto os coautores desse mesmo currículo” (p. 63). Esta valorização da participação dos alunos está também consagrada

no Decreto-Lei n.º 54/2018, que defende a autodeterminação como um princípio fundamental, promovendo o respeito pela autonomia pessoal dos estudantes, tendo em conta não apenas as suas necessidades, mas também os seus interesses, preferências e identidade cultural e linguística e criando oportunidades para que possam participar nas decisões que afetam o seu percurso (artigo 3.º, alínea f), p. 2920).

A promoção de metodologias de ensino centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em projetos, o trabalho cooperativo ou a investigação, desempenha um papel determinante. Estas metodologias permitem que os estudantes assumam um papel mais interventivo, tomem decisões, reflitam sobre as suas aprendizagens e construam conhecimento de forma significativa. Neste processo, o papel do educador/professor transforma-se, tal como aponta Freire (2018), “o educador humanista, revolucionário, não há-de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega, do saber” (p. 67).

Os benefícios associados à promoção da autonomia e do envolvimento ativo são múltiplos. Alunos mais autónomos tendem a desenvolver maior sentido de responsabilidade, autoestima e motivação intrínseca, o que se traduz num maior empenho e sucesso escolar. Além disso, ao serem incentivados a participar ativamente, os estudantes desenvolvem competências essenciais como a capacidade de trabalhar em equipa, comunicar eficazmente e aprender de forma contínua. Montessori (2022) defende que “o crescimento da criança é regido por regras próprias; se pretendemos ajudá-la a crescer, temos de segui-la, em vez de lhe impormos a nossa vontade” (p. 90), enfatizando a importância de respeitar o ritmo e a autonomia de cada criança.

Neste contexto, é essencial considerar o corpo e o movimento como partes integrantes da aprendizagem. Neto (2020) defende que “a aula deve permitir que o corpo seja mais ativo no processo de ensino-aprendizagem” (p.128), e acrescenta que “as escolas têm de desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva mais dinâmica e autónoma” (p.127). Tal implica uma visão mais dinâmica e participativa da educação, onde os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos do seu percurso.

Contudo, a implementação deste modelo não está isenta de desafios. Um dos principais obstáculos prende-se com a necessidade de mudança de mentalidades, tanto por parte dos alunos como dos professores. Muitos estudantes, habituados a uma postura passiva, podem inicialmente sentir-se inseguros ou relutantes em assumir um papel mais

ativo. Por sua vez, os docentes necessitam de formação e apoio para adotarem práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas no aluno, o que pode implicar uma redefinição do seu papel tradicional. Como afirma Freire (2018), “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (p. 69).

Neste quadro, o professor assume a função essencial de mediador da aprendizagem. Longe de ser um mero transmissor de conhecimento, o docente torna-se um facilitador, orientador e companheiro do processo educativo, “isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com este” (Freire, 2018, p. 67). Cabe-lhe criar oportunidades de aprendizagem desafiantes, fornecer feedback contínuo e apoiar os alunos na gestão do seu percurso. Tal como refere Neto (2020), “os adultos, como educadores ou professores, apenas constroem contextos e são facilitadores da aprendizagem” (p. 129).

Do mesmo modo, Montessori (2022) sublinha que “a criança tem de concluir o seu ciclo de atividade” (p. 87), reforçando a importância da liberdade e da autorregulação na aprendizagem. Reconhecer e respeitar essa autonomia desde cedo é, para a autora, essencial para formar cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Assim sendo, promover a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos é um caminho exigente, mas imprescindível, para uma educação mais humanista, inclusiva e eficaz. Trata-se de preparar cidadãos capazes de pensar de forma crítica, agir com responsabilidade e participar ativamente na sociedade. Para tal, é necessário um compromisso coletivo que envolva professores, alunos, famílias, escolas e políticas educativas orientadas para a construção de uma escola verdadeiramente centrada no aprendiz.

Em síntese, promover a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com uma educação mais significativa, inclusiva e centrada na criança. Através da criação de contextos de aprendizagem participativos, é possível desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade, como a responsabilidade, a autorregulação, a colaboração e o pensamento crítico. Durante as PP, procurei estimular estes aspetos através da valorização da escuta ativa, da liberdade de escolha em algumas tarefas, da responsabilização em pequenos projetos e do incentivo à autorreflexão. Apesar de existirem desafios na implementação plena desta abordagem, sobretudo no que diz respeito à mudança de mentalidades e gestão do tempo, acredito firmemente que investir na autonomia dos alunos é investir na sua

formação integral. Este é, sem dúvida, um caminho exigente, mas profundamente transformador.

2.4. Aprender a Brincar: A importância do Jogo no Processo Educativo

O jogo é uma das ferramentas mais poderosas no processo educativo, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o jogo é uma forma natural de aprendizagem que permite à criança explorar o mundo, experimentar novas situações e consolidar conhecimentos de maneira significativa. No contexto educativo, o jogo pode ser estruturado intencionalmente para estimular o pensamento crítico, a criatividade e a interação social, tornando a aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Neto (2003) afirma que “o jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como resolução de conflitos, como sensação de fluidez e como ação intrinsecamente motivada” (p. 226), reforçando a sua importância no processo educativo.

Aprender através do jogo permite que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, desde a resolução de problemas até à comunicação e cooperação. Durante a brincadeira, as crianças são incentivadas a formular hipóteses, testar soluções e aprender com os erros, promovendo um pensamento reflexivo e autónomo. Desta forma, “ao brincar, a criança assume um comportamento que vai sempre mais além daquele que pauta a sua conduta diária, o que transforma a ação lúdica numa grande fonte de crescimento imanente à “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2000, citado por Silva, 2017, p.17). Além disso, o jogo contribui para a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais prazerosa e estimulante. Ao invés de serem meros recetores passivos de conhecimento, as crianças tornam-se participantes ativas no seu próprio processo educativo, fortalecendo a sua autonomia e capacidade de autorregulação.

Do ponto de vista emocional, o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da autoestima e da confiança. Através das interações lúdicas, as crianças aprendem a lidar com emoções como a frustração, a ansiedade e a alegria, ajudando-as a desenvolver competências de autorregulação emocional. O jogo simbólico, em particular, permite-lhes representar e compreender diferentes papéis e perspetivas, fomentando a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao jogar, a criança experimenta

sentimentos de sucesso e superação, reforçando a sua resiliência e capacidade de enfrentar desafios.

Segundo Silva (2017), citando Olivier (1976), “o jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efetuar as suas próprias experiências” (p.16), evidenciando o seu papel estruturante no crescimento infantil. No plano social, o jogo é um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento das relações interpessoais. Através do mesmo, as crianças aprendem a partilhar, a negociar, a trabalhar em equipa e a respeitar regras e limites. Neto (2003) sublinha que “no jogo de equipa a criança aprende a tomar posição e a subordinar os seus interesses pessoais em função do objetivo da equipa” (p. 235), desenvolvendo valores como coragem, iniciativa, companheirismo e igualdade.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, o movimento associado ao jogo é essencial. Como defende Neto (2003), “o movimento e jogo podem compreender-se como um processo de interação entre criança, meio ambiente, percepção e movimento” (p. 226), sendo fundamentais para a regulação emocional, a concentração e o bem-estar geral. O jogo permite assim que as crianças aprimorem tanto a coordenação motora fina quanto a motricidade grossa, contribuindo para um desenvolvimento físico saudável.

A integração do jogo no contexto educativo deve ser intencional e estruturada, permitindo que as crianças explorem os conteúdos curriculares de forma interativa. Jogos de palavras, desafios matemáticos, dramatizações e experiências sensoriais são exemplos de estratégias que permitem associar o lúdico ao processo de ensino, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. Neste sentido, o papel do educador/professor é essencial, pois cabe-lhe criar um ambiente favorável ao jogo, proporcionando materiais e oportunidades que incentivem a exploração, a descoberta e o pensamento crítico.

Além disso, o jogo é um importante agente de inclusão, permitindo que crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem encontrem formas alternativas de expressar os seus conhecimentos e competências. A flexibilidade do brincar possibilita que cada criança participe à sua maneira, reforçando a sua identidade e promovendo um sentimento de pertença dentro do grupo.

No decorrer das PP, procurei integrar o jogo como elemento central na aprendizagem, reconhecendo o seu potencial para estimular o desenvolvimento integral das crianças. No contexto da EPE, recorri frequentemente ao jogo simbólico e às brincadeiras espontâneas para fomentar a criatividade e a expressão emocional das crianças. No 1.º CEB, utilizei jogos didáticos para consolidar aprendizagens em diversas

áreas, promovendo um ensino mais interativo e motivador. Através destas experiências, pude observar como o jogo facilita a compreensão de conceitos complexos, melhora a dinâmica de grupo e incentiva a participação ativa dos alunos.

Assim, aprender através do jogo não é apenas uma forma de tornar o ensino mais apelativo, mas sim uma necessidade para um desenvolvimento equilibrado e completo das crianças. O jogo permite que a aprendizagem ocorra de forma natural, respeitando os interesses e o ritmo de cada aluno, e promovendo competências essenciais para a sua vida futura. Deste modo, é fundamental que o sistema educativo valorize e integre o jogo como uma estratégia pedagógica essencial, garantindo que as crianças tenham a oportunidade de aprender de forma significativa, envolvente e prazerosa. Enquanto futura educadora/professora, reconheço no jogo não apenas um recurso didático, mas uma linguagem essencial da infância, que deve ser valorizada em todas as dimensões do processo educativo.

2.5. O Valor da Interdisciplinaridade no Ensino

A interdisciplinaridade constitui-se como um conceito fundamental no campo da educação e da investigação, uma vez que pressupõe a interação e a integração entre diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais abrangente e profunda de um determinado tema ou problema. Ao contrário das abordagens tradicionais, centradas no ensino compartimentado das disciplinas, a interdisciplinaridade promove a colaboração entre elas, permitindo que alunos e professores estabeleçam conexões entre ideias, conceitos e métodos distintos, o que favorece a construção de uma visão mais completa e integrada da realidade.

Como referem Cohen e Fradique (2018):

na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. As características específicas de cada uma são mantidas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação. (p. 52)

Este processo de articulação entre saberes distintos torna o ensino mais significativo, relevante e ajustado aos contextos reais dos alunos.

Um dos principais benefícios da interdisciplinaridade é, precisamente, a facilitação da aquisição do conhecimento. Quando as disciplinas se articulam e se complementam, o processo de aprendizagem torna-se mais fluido, coerente e dinâmico. O aluno deixa de adquirir conhecimentos isolados e passa a compreender como os diferentes saberes se interligam, tornando a aprendizagem mais motivadora e aplicável a situações concretas do cotidiano. Neste contexto, “o grau de coordenação aumenta e prevalece a combinação entre várias áreas, estabelecendo-se pontos de convergência, sem, no entanto, fragilizar a especificidade de cada uma” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52), o que permite respeitar a identidade disciplinar ao mesmo tempo que se promove a colaboração.

Além disso, a interdisciplinaridade potência o desenvolvimento de competências essenciais, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas complexos, a colaboração e a comunicação eficaz. Ao integrar várias áreas do saber, os alunos são desafiados a analisar situações de múltiplas perspectivas, a procurar soluções inovadoras e a aplicar os conhecimentos de forma prática e contextualizada. Assim, “a interdisciplinaridade pode consubstanciar-se no desenvolvimento de projetos abrangentes de várias disciplinas, sem se registrar a fusão nem a extinção dos limites disciplinares” (Cohen & Fradique, 2018, p. 53), respeitando-se, desta forma, a integridade dos conteúdos e metodologias de cada área.

Outro aspeto relevante da interdisciplinaridade é a sua capacidade de promover uma abordagem holística da aprendizagem. Em vez de se restringirem ao domínio de conteúdos específicos, os alunos são encorajados a compreender a complexidade dos fenómenos e a estabelecer relações entre diferentes saberes, o que favorece o desenvolvimento de uma visão mais integrada e crítica do mundo. Esta abordagem contribui, ainda, para estimular a curiosidade, o espírito investigativo e a vontade de aprender ao longo da vida.

Contudo, importa reconhecer que a implementação da interdisciplinaridade no contexto educativo não está isenta de dificuldades. Uma das principais barreiras prende-se com a estrutura curricular tradicional, que tende a organizar o conhecimento de forma compartimentada, dificultando a articulação entre disciplinas. Como afirmam Maingain e Dufour (2002), “a construção de um modelo interdisciplinar implica emancipar-se da abordagem disciplinar, que consiste em abordar um questionamento segundo as normas,

ou mesmo segundo os preconceitos fixados pelo paradigma de uma disciplina particular” (p.75). A resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, habituados a métodos de ensino mais convencionais, pode igualmente constituir um entrave. A falta de tempo para o planeamento conjunto entre docentes, bem como a escassez de recursos materiais e formativos, são também fatores que limitam a aplicação eficaz de práticas interdisciplinares.

Neste cenário, destaca-se o papel fundamental do professor, que deve ir além do domínio da sua área específica de formação. Como afirmam os autores, “ao professor já não chega o domínio da sua área específica de formação. Cada vez mais é crucial a compreensão das relações conceptuais e metodológicas entre todas as disciplinas.” (Cohen & Fradique, 2018, p.53). Esta visão exige uma planificação cuidada e colaborativa, em que os docentes definam objetivos comuns, articulem conteúdos e desenvolvam atividades integradas e significativas.

Neste contexto, durante as PP, procurei promover, sempre que possível, abordagens interdisciplinares que estabelecessem pontes entre as diferentes áreas do saber. Ainda que nem sempre tenha sido viável concretizar esta articulação de forma plena, devido a constrangimentos curriculares e organizacionais, mantive-me atenta às oportunidades de integração entre conteúdos. Esta intencionalidade permitiu-me proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas, contextualizadas e motivadoras, refletindo o compromisso com uma educação integral e coerente com os princípios da interdisciplinaridade.

Apesar dos desafios, a interdisciplinaridade representa uma abordagem pedagógica de elevado valor, que contribui para uma educação mais completa, crítica e alinhada com as exigências do mundo contemporâneo. Ao promover a ligação entre saberes, o pensamento flexível e a cooperação, prepara os alunos para enfrentar com maior competência os desafios de uma sociedade complexa, interdependente e em constante transformação.

Desta forma, a interdisciplinaridade não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, como também promove uma formação mais integral, significativa e contextualizada. Ao tornar o conhecimento mais acessível, coerente e aplicável, esta abordagem revela-se essencial para uma escola que pretende formar cidadãos competentes, informados e capazes de intervir de forma construtiva na sociedade. Para tal, é imprescindível que as instituições educativas e os seus profissionais cultivem uma cultura de colaboração, inovação e abertura ao conhecimento em todas as suas dimensões.

2.5.1. A Expressão Artística como Veículo de Promoção de Valores

A expressão artística é essencial para o desenvolvimento integral da criança, funcionando como um meio de expressão, criatividade e interiorização de valores. Ao longo do processo educativo, a arte oferece às crianças uma oportunidade única para explorar, experimentar e comunicar de forma sensorial, permitindo-lhes desenvolver competências fundamentais que transcendem o plano estético. Neste sentido; “a arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p.6).

Mais do que um simples conjunto de técnicas ou habilidades, a Educação Artística constitui um espaço de vivência, experimentação e descoberta. Como refere Sousa (2003), “uma Educação Artística, não poderá nunca, pois, ser abordada pela via cognoscitiva, dado que se colocam como objectivos prioritários aspectos emocionais-sentimentais. Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.63).

Assim, a arte revela-se um meio privilegiado para a promoção de valores essenciais à convivência humana, como a empatia, a cooperação, o respeito pela diferença e a solidariedade. Esta ideia é reforçada por Sousa (2003), quando afirma que “o objectivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor” (p.30).

Além disso, ao proporcionar formas de expressão não verbais, a arte permite às crianças comunicar emoções, sentimentos e pensamentos que, muitas vezes, não conseguem verbalizar. Tal favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança, promovendo simultaneamente a compreensão do outro. Estas experiências tornam-se ainda mais significativas quando integradas num ambiente educativo intencional e estimulante. Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, salienta que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, e acrescenta que “a formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano” (p. 4522).

Este enquadramento é igualmente sustentado pela Lei n.º 46/86, de 30 de setembro, que estabelece no artigo 3.º, alínea b), que o sistema educativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)”. De igual modo, o artigo 5.º, alínea f), relativo à Educação Pré-Escolar, defende o desenvolvimento das “capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa (...)”, e o artigo 7.º, alínea c), relativo ao Ensino Básico, propõe “(...) promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (p. 3069).

Apesar destes princípios legais e pedagógicos, a realidade educativa mostra que a arte continua, muitas vezes, a ser secundarizada. Durante a PP, verifiquei que, em determinados contextos, as atividades artísticas eram vistas como momentos de preenchimento de tempo, em vez de oportunidades estruturadas de aprendizagem. Esta perceção reflete uma visão reducionista da arte, como alerta Sousa (2003), ao afirmar que “a ausência ou insuficiência de uma educação com horizontes culturais e artísticos, deixa ficar de lado exactamente o que proporciona prazer e alegria, levando à construção de atitudes da vida baseadas em valores materialistas, mesquinhos, economicistas, em vez de levar a valores de natureza moral e espiritual” (p.62).

Face a este cenário, torna-se urgente que a Educação Artística seja integrada de forma plena e equitativa no currículo. Assim como defende Sousa (2003):

uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional. (p.63)

É igualmente importante sublinhar que a Educação Artística não deve ser encarada como um simples conjunto de atividades manuais ou visuais. Como reforça o mesmo autor, “uma Educação Artística não se reduz a um mero somatório ou justaposição de disciplinas” (Sousa, 2003, p. 63). Pelo contrário, deve ser entendida como um campo

próprio, com objetivos específicos e um papel estruturante na formação da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico.

Finalmente, importa referir que o próprio Decreto-Lei n.º 344/90 reforça esta visão integradora ao estabelecer, no artigo 2.º, alínea a), que compete a esta “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado” (p. 4522).

Deste modo, é imperativo que educadores, escolas, famílias e decisores políticos assumam um compromisso coletivo na valorização da educação artística. Trata-se de reconhecer a arte como uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral da criança e como um instrumento pedagógico poderoso para a formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis. Só assim se poderá concretizar uma escola verdadeiramente humanista, centrada no ser humano e promotora de valores que perduram.

Ao longo da minha PP procurei desenvolver várias atividades em que a educação artística assumiu um papel, promovendo aprendizagens integradas e significativas. Através de propostas como a exploração de diferentes materiais plásticos, a dramatização de histórias ou a utilização da música em momentos de transição, procurei estimular a criatividade, a expressão emocional e a cooperação entre as crianças. Estas atividades foram pensadas não apenas como momentos de expressão estética, mas como experiências pedagógicas intencionais, que favoreceram o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da empatia. Apesar dos constrangimentos de tempo e dos conteúdos muitas vezes centrados nas áreas curriculares, tentei garantir que a dimensão artística estivesse presente de forma transversal e valorizada, contribuindo para uma formação mais humanista e integral.

Em conclusão, a Educação Artística revela-se um instrumento pedagógico de inegável relevância para a promoção de valores e para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser uma área acessória, esta constitui uma dimensão essencial da formação humana, favorecendo a criatividade, a sensibilidade, a autonomia e a construção de um pensamento crítico e ético. Ao valorizar a arte no contexto educativo, promove-se não apenas o sucesso escolar, mas sobretudo a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação. Cabe, por isso, a todos os agentes educativos o compromisso de garantir à arte o lugar de pleno direito que ela merece no currículo e na vida das crianças.

Capítulo 3 | Metodologia de Investigação-Ação

Nesta secção, serão apresentados os princípios fundamentais da Metodologia de Investigação-Ação, bem como a abordagem da Investigação Qualitativa, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados e, por fim, os métodos de análise de dados.

3.1. Investigação-Ação

“Os professores que estabelecem metas elevadas, que persistem, que tentam outra estratégia quando a que estão a utilizar não resulta - dito de outra forma, os professores que têm um elevado sentido de eficácia ou competência pessoal e agem de acordo com isso -, têm mais probabilidades de ter alunos que aprendem.”

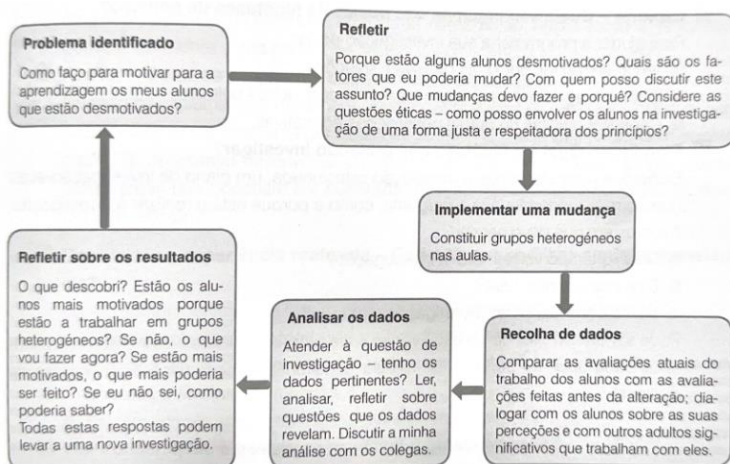
Shaughnessy (2004)

A Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia de investigação caracterizada pela sua natureza participativa, reflexiva e interventiva, na qual os próprios agentes envolvidos no contexto estudado assumem um papel ativo na análise e transformação da realidade. Esta abordagem distingue-se por integrar simultaneamente a investigação e a ação, procurando não apenas compreender determinado fenómeno, mas também promover mudanças significativas e sustentadas. Assim, ao invés de se limitar à observação passiva, a I-A aposta na colaboração entre investigadores e participantes, permitindo uma construção conjunta do conhecimento e a melhoria contínua das práticas.

Devido à sua natureza flexível e adaptável a diferentes contextos, a I-A não possui uma definição única e consensual. Como refere Máximo-Esteves (2008), “existe atualmente um vasto leque de diferentes perspetivas entre os utilizadores da investigação-ação (...)”, o que evidencia a diversidade de entendimentos e abordagens em torno deste conceito (p.33). A sua ambiguidade decorre das múltiplas interpretações e aplicações que tem assumido ao longo do tempo, variando conforme a área do conhecimento e os objetivos da investigação. No entanto, apesar dessas variações, há um conjunto de características fundamentais que são amplamente reconhecidas, nomeadamente a participação ativa dos intervenientes, o compromisso com a mudança e a adoção de um processo cíclico de reflexão e ação.

Esta metodologia baseia-se num processo dinâmico e estruturado em várias fases interligadas tal como é possível observar na figura 5.

Figura 5
Etapas do processo de I-A



Nota. Retirado de Eu, Professor Pergunto, Silva e Lopes (2015b), p.155.

Neste contexto, esta metodologia não segue uma lógica linear, mas assume-se como um processo contínuo e evolutivo, em que a análise e a ação se complementam mutuamente.

Na educação, esta assume particular importância no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria das PP. Através da participação ativa dos professores na investigação e na reflexão sobre a sua própria prática, esta abordagem contribui para a construção de um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos alunos. Como refere Silva e Lopes (2015b), “a investigação-ação proporciona a estrutura que possibilita que os professores se envolvam num processo planificado, sistemático e informado de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuos” (p.154). Para além disso, ao promover a colaboração entre os diferentes intervenientes no processo educativo, a I-A possibilita a criação de soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios do quotidiano escolar.

3.2. Investigação Qualitativa

Na Prática Pedagógica I (PPI), a metodologia de I-A foi adotada com o objetivo principal de responder a um problema específico relacionado com a interação do grupo

de crianças em estudo. Através desta abordagem, procurou-se compreender e melhorar as dinâmicas sociais do grupo, promovendo uma análise aprofundada dos processos de interação e colaboração entre as crianças. Dado o seu carácter descritivo, reflexivo e interventivo, esta investigação enquadra-se na abordagem qualitativa, uma vez que privilegia a compreensão das experiências e das relações estabelecidas no contexto analisado.

A investigação qualitativa, que emergiu em meados do século XIX no âmbito das ciências sociais e humanas, distingue-se precisamente pelo seu carácter descritivo e exploratório. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a “investigação qualitativa é descritiva”, pois, “os dados recolhidos são em formas de palavras e não de números” (p.48). Nesta abordagem, o investigador assume um papel central, funcionando como o principal instrumento de recolha e interpretação dos dados, e recorrendo ao ambiente natural como fonte direta de informação. Mais do que a obtenção de resultados estatísticos, esta metodologia privilegia a compreensão profunda dos processos em curso, procurando captar a complexidade dos fenómenos estudados. De um modo geral, os dados recolhidos são descritos de forma minuciosa e exigem um tratamento analítico aprofundado, em detrimento de uma análise quantitativa convencional.

Neste contexto, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A escolha das técnicas e dos instrumentos para a recolha de dados está diretamente relacionada com a natureza da investigação, já que estes dependem do contexto específico e dos objetivos do estudo em questão. Assim sendo, “as técnicas de recolha de dados, é o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.70). Nesse sentido, a interação entre o investigador, a realidade que está a ser analisada e o problema a ser investigado tem um papel essencial na decisão das ferramentas mais adequadas a serem utilizadas. Entre as técnicas e os instrumentos mais comuns, podemos encontrar a observação, os diálogos e a análise documental, que ajudam a compreender melhor o fenómeno estudado.

No caso da minha PPI, durante o desenvolvimento do projeto de I-A, recorri a diversas técnicas e instrumentos para recolher os dados necessários, nomeadamente, os diários de bordo, notas de campo, observação participante, entrevistas informais, produções das crianças, registo fotográfico e análise e reflexão sobre as atividades implementadas. Todos estes foram necessários para garantir uma análise completa e positiva do processo, permitindo-me ajustar e melhorar continuamente a minha PP.

3.3.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica de observação direta que envolve a presença ativa do observador no contexto em que está a realizar a observação. Ao envolver-se diretamente com as pessoas e os acontecimentos, o observador adquire uma compreensão mais profunda e desenvolvida da realidade que está a estudar. Assim sendo, “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e ainda “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

A escolha desta técnica na minha PPI justificou-se por dois fatores principais. Em primeiro lugar, tratou-se de um método particularmente adequado à fase inicial da prática, pois permitiu-me conhecer as características do grupo de crianças, os seus interesses, necessidades e dinâmicas relacionais, informação essencial para orientar o planeamento e a implementação das atividades. Em segundo lugar, a observação participante favoreceu a recolha de dados de forma natural e não intrusiva, preservando a espontaneidade das crianças e garantindo que a presença do investigador não interferisse significativamente nas suas ações.

No caso da minha observação participante, esta técnica foi utilizada desde a primeira semana da minha PPI, entre os dias 2 e 4 de outubro, totalizando 15 horas de observação. Considero que este período foi fundamental, pois permitiu-me conhecer melhor algumas características do grupo, como os seus interesses, necessidades e outras particularidades, que se mostraram essenciais para as minhas intervenções. No entanto, vale a pena ressaltar que a observação não se limitou à primeira semana, tendo sido realizada ao longo de toda a PP.

3.3.2. *Notas de Campo e Diários de Bordo*

As notas de campo e os diários de bordo foram instrumentos essenciais na minha PPI, pois permitiram-me recolher, registar e analisar as interações ocorridas no contexto pedagógico. Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente (...)”, ou seja, devem conter registos minuciosos, com foco nas interações dos indivíduos, respeitando sempre a sua dignidade (p.88).

Por outro lado, os diários de bordo complementam as notas de campo, integrando uma componente mais descritiva e narrativa. Como afirma Máximo-Esteves (2008), este “representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos as emoções e as reações de tudo o que rodei o professor-investigador” (p.89). Assim sendo, os mesmos permitem reconstruir a ação de forma mais pessoal, pois o investigador está em contacto direto com as emoções e os sentimentos que o rodeiam no contexto. As informações são adquiridas através de diversos meios, como textos, fotografias, vídeos e anotações, entre outros, o que enriquece a compreensão do processo investigativo.

A escolha destes instrumentos na minha PPI foi motivada pela necessidade de reunir dados descritivos e reflexivos que me permitissem compreender, de forma aprofundada, as experiências vivenciadas neste contexto. As notas de campo ofereceram uma base objetiva e factual, garantindo o registo fiel das interações e situações pedagógicas observadas, enquanto os diários de bordo possibilitaram a interpretação desses acontecimentos à luz das minhas perceções, hipóteses e aprendizagens enquanto futura educadora.

3.3.3. *Entrevista Etnográfica*

As entrevistas etnográficas são entendidas como entrevistas abertas, livres, não estruturadas. O seu carácter flexível, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (p.17). Este método possibilita a obtenção de informações detalhadas sobre experiências, perceções e práticas, valorizando a voz do participante e aprofundando a compreensão do contexto investigado.

No âmbito da minha PPI, não foram realizadas entrevistas formais à educadora cooperante, tendo privilegiado, em alternativa, diálogos informais ao longo do dia, especialmente durante os momentos de pausa e transição das crianças. A meu ver, esta opção revelou-se adequada ao contexto em questão por não interromper as rotinas das crianças nem comprometer a fluidez das atividades. Além disso, os diálogos informais permitiram recolher dados pertinentes sobre as estratégias pedagógicas, dificuldades e perceções da educadora, garantindo informação relevante para a análise da prática e reflexão sobre as intervenções.

A escolha deste método baseou-se, assim, na necessidade de equilibrar rigor investigativo com adequação ao ambiente educativo, assegurando que a recolha de dados se realizasse de forma natural e ética, sem interferir no desenvolvimento das atividades ou na espontaneidade das crianças. Esta abordagem contribuiu de forma significativa para a compreensão do contexto e para a fundamentação das decisões pedagógicas ao longo da prática, reforçando a pertinência da investigação-ação desenvolvida.

3.3.4. Produções das Crianças

A observação e análise das produções de cada criança auxiliam o adulto a compreender as necessidades individuais de cada uma, assim como a adaptar as suas práticas pedagógicas, que terão um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Neste sentido, importa reconhecer que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”, o que confere legitimidade à utilização destas produções como fonte privilegiada de informação no âmbito da Investigação-Ação (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

Como tal, a escolha desta técnica teve como objetivo recolher informação direta sobre a participação das crianças, os seus processos criativos e a forma como se relacionam com as atividades propostas. A observação das produções, combinada com o diálogo com as crianças, permitiu identificar padrões de aprendizagem, interesses predominantes e estratégias de envolvimento mais eficazes, orientando o planeamento das intervenções seguintes.

Esta abordagem revelou-se particularmente útil para ajustar as práticas pedagógicas ao contexto real do grupo, promovendo uma intervenção mais individualizada e significativa. A utilização das produções das crianças como fonte de dados reforçou a articulação entre observação e análise reflexiva, contribuindo para a

melhoria contínua do projeto e para a fundamentação das decisões pedagógicas tomadas ao longo da prática.

3.3.5. Registo Fotográfico

O registo fotográfico desempenha um papel essencial na metodologia de I-A, pois permite capturar momentos importantes do processo de investigação, oferecendo um registo visual das intervenções e interações. Com as fotografias, é possível documentar de forma clara as mudanças, os comportamentos e as dinâmicas que se desenrolam, o que facilita uma análise mais profunda e uma reflexão mais detalhada. Neste sentido, como defende Máximo-Esteves (2008), as fotografias devem ser “apenas documentos que contenham informações visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”, sublinhando o seu potencial enquanto fonte de dados valiosa e reutilizável (p.91). Além disso, as imagens funcionam como provas do impacto das ações implementadas, ajudando a contextualizar a pesquisa e a partilhar as descobertas de forma mais acessível.

No contexto da minha PPI, a utilização do registo fotográfico teve como objetivo capturar momentos significativos das atividades desenvolvidas, evidenciando as interações, progressos e dinâmicas do grupo. Esta técnica possibilitou não só a análise detalhada das práticas implementadas, como também a reflexão crítica sobre a eficácia das estratégias adotadas, permitindo ajustes contínuos e fundamentados.

A escolha deste instrumento baseou-se na necessidade de complementar outras fontes de dados, como observações, notas de campo e produções das crianças, garantindo uma visão abrangente e contextualizada do processo investigativo. A documentação visual proporcionou ainda um recurso facilitador para partilha de resultados e evidência do impacto das intervenções, reforçando a qualidade e a credibilidade da investigação realizada.

3.4. Método de Análise de Dados

Ao concluir a recolha dos dados é fundamental proceder à sua análise, de modo a refletir sobre o trabalho desenvolvido e a tirar conclusões que ajudem a avançar na investigação. Este processo exige um olhar atento e aprofundado por parte do investigador, que deve utilizar as informações recolhidas para desenvolver a sua I-A e procurar uma resposta para o problema identificado.

No meu projeto de I-A, a análise dos dados baseia-se na triangulação das informações obtidas, ou seja, nas observações participantes, nas conversas informais com a Educadora, nas notas de campo, nos diários de bordo, nas produções das crianças e no registo fotográfico. Esta é uma estratégia que envolve a recolha e análise de dados a partir de diferentes fontes e métodos, com o objetivo de enriquecer a compreensão do problema em estudo. De acordo com esta perspetiva, “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Assim sendo, ao utilizar diversos métodos de recolha, procura-se garantir uma visão mais ampla e detalhada da realidade investigada, o que fortalece a análise e a resolução da questão proposta.

Durante a PPI, enfrentei algumas dificuldades ao elaborar a planificação das primeiras atividades, uma vez que não tinha informações detalhadas sobre as características individuais de cada criança nem sobre o problema identificado inicialmente. No entanto, após esse início desafiante, comecei a implementar estratégias mais dinâmicas e adaptadas ao grupo, com o objetivo de promover diferentes competências nas crianças. Ao longo da prática, percebi que as mesmas demonstravam grande interesse por jogos, o que me levou a abordar a temática do comportamento de forma mais lúdica e envolvente.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 4 | Prática Pedagógica I - Vivências Pedagógicas na Educação Pré-Escolar

“O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade” (Alves, 2003, p.69).

A PPI foi realizada no âmbito de EPE num Infantário, localizado no Funchal. Esta intervenção teve lugar entre os dias 2 de outubro de 2023 e 4 de dezembro de 2023, decorrendo ao longo de nove semanas, com uma carga horária de 15 horas semanais, contabilizando 135 horas. É importante referir que 15 horas desta prática pedagógica foram dedicadas à observação participante, enquanto as restantes 120 horas tiveram como foco a prática pedagógica.

Neste capítulo são apresentados diversos elementos relacionados com a minha PP, nomeadamente a caracterização do ambiente educativo, do meio envolvente, da instituição educativa, da sala e do grupo. Além disso, este capítulo permite compreender o trabalho realizado junto da comunidade, bem como o projeto de I-A realizado, tendo como base uma problemática identificada no grupo.

4.1 Organização do Ambiente Educativo

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este deve ser considerado a base para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. As diferentes componentes, como a disposição da sala, a organização do grupo e os materiais disponibilizados, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Na perspetiva de Cardoso (2012), citando Zabaza (1992), “o espaço pode assumir-se como facilitador ou limitador, constituindo-se como uma condição eterna que facilitará ou dificultará o processo de crescimento pessoal” (p.179). Assim sendo, para que a prática educativa seja verdadeiramente significativa, o docente deve adotar uma postura de observação e investigação contínua, de forma a compreender profundamente as características e dinâmicas de todas as componentes que compõem o ambiente educativo.

Ao colocar isso em prática, o educador não adquire apenas uma visão holística do contexto, como também se torna capaz de identificar as necessidades e potencialidades das crianças. Esse conhecimento detalhado permitirá que o mesmo reflita e adapte as suas estratégias pedagógicas de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente mais ajustado às especificidades do grupo. Tal como menciona Pinheiro et al. (2007), “é através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo.” (p.130). Assim, ao considerar o contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas, o educador poderá aperfeiçoar as suas práticas, maximizando as oportunidades de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral das mesmas. Considerando estes aspetos, decidi aprofundar o meu conhecimento sobre a instituição e todos os elementos que a envolvem, com o objetivo de tornar a planificação mais adequada ao grupo. Este processo de compreensão facilita a adaptação das minhas práticas e a criação de um ambiente educativo mais alinhado com as necessidades do contexto.

É fundamental destacar, que para a implementação bem-sucedida de uma planificação, o educador deve fundamentar-se nos documentos oficiais da instituição, como o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno. Desta forma, o docente assegura uma intervenção pedagógica adequada e alinhada com os objetivos institucionais.

4.2 Caracterização do Meio Envolve

O meio envolvente exerce um impacto significativo na educação das crianças. Nesse sentido cabe ao educador explorar as suas potencialidades, criando um ambiente mais propício à promoção de uma aprendizagem significativa. Assim sendo, torna-se essencial compreender o contexto envolvente, de forma a aproveitar os recursos disponíveis para favorecer uma aprendizagem mais ajustada às necessidades dos alunos.

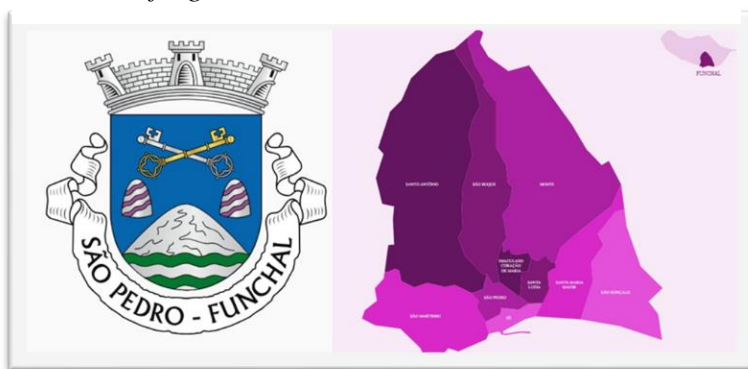
Esta prática pedagógica foi realizada num Infantário localizado no Funchal, situado na freguesia de São Pedro no concelho do Funchal, ocupando uma área de 1.49 km². Esta freguesia tem diversos limites tais como a Ribeira de Santa Luzia, a Ribeira dos Socorridos, a Rua dos Ferreiros, a Rua de São Pedro, a Rua das Pretas, a Rua de São Francisco e a Calçada de São Lourenço. Esta tem, ainda, uma confrontação com São

Martinho, Santo António, São Roque, Imaculado Coração de Maria, Santa Luzia e por fim, Sé.

Em relação à população inserida na freguesia de São Pedro, a mesma é habitada por aproximadamente 7.273 pessoas, a sua maioria representada por indivíduos com mais de 65 anos e os restantes são crianças ou adolescentes. É ainda possível constatar que das 2.868 famílias residentes nesta freguesia são constituídas por famílias com apenas uma pessoa. É também notável que a população que integra a freguesia de São Pedro tem vindo a decrescer.

Figura 6

Brasão da freguesia de São Pedro



Nota. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-pedro/>

No que toca aos Equipamentos e Serviços de Apoio à População esta freguesia encontra-se muito bem equipada. Relativamente à Cultura, Lazer e Património esta integra diversas áreas, como por exemplo, Bibliotecas Públicas, Museus, Livrarias, Galerias de arte, Centros Culturais, Grupos Musicais, Associações Culturais e de Recreio, Junta de Freguesia, Parque Infantil, Comércio, entre outros estabelecimentos. Nos imóveis classificados esta é constituída por imóveis de interesse público, monumentos nacionais, imóveis de valor cultural regional e local. No ensino esta freguesia conta com instituições desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Em relação ao Desporto, a mesma contém Piscinas cobertas e descobertas, Pavilhões, Ginásios e Campos de Ténis. Por fim, no que diz respeito à saúde e Segurança Social, a mesma a mesma integra Hospitais, Clínicas, Farmácias, Centro Comunitário, Centro ATL, Centro de Convívio, Centro de Dia, Lar de Idosos, Refeitório e Clube de Emprego.

Como se pode constatar, a freguesia de São Pedro, é composta por uma vasta rede de estabelecimentos e serviços que desempenham um papel crucial no apoio à população

residente, o que se reflete diretamente na instituição inserida neste contexto. A proximidade de recursos como Bibliotecas, Centros Culturais e Instituições de Ensino oferece às crianças oportunidades de aprendizagem enriquecedoras, enquanto os serviços de Apoio Social e Comunitário contribuem para o seu desenvolvimento integral, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem.

4.3 Caracterização do Estabelecimento Educativo

“O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (Silva et al., 2016, p.23)

O estabelecimento educativo está situado na freguesia de São Pedro, pertencente ao Concelho do Funchal. Denominada Associação de Beneficência, a instituição foi fundada por 59 sócios com o objetivo de apoiar crianças em situação de vulnerabilidade. Inicialmente funcionava como um internato, mas, posteriormente, passou a operar como creche e jardim de infância, sob a direção de uma Comissão Administrativa. Foi inaugurada a 13 de setembro de 1996, cumprindo todos os requisitos legais necessários. Atualmente, é gerida por uma Direção Administrativa, com a supervisão de uma Assembleia Geral e de um Conselho Fiscal.

Em termos de infraestrutura, o espaço físico da instituição foi cuidadosamente planeado para atender às necessidades e interesses das crianças. A área exterior é ampla, segura e protegida por um muro, proporcionando um ambiente seguro onde as crianças podem brincar sem perigo. O espaço exterior inclui dois parques infantis: o primeiro, situado no 1.º piso, denominado "abóboda", dispõe de um escorrega coberto, uma mesa e duas casinhas de plástico, sendo utilizado pelas salas de jardim-de-infância deste andar. O segundo parque, denominado "labirinto", é destinado às salas de transição e jardim-de-infância, situando-se no rés-do-chão, e é composto por pneus, uma mesa de plástico, duas casinhas, um centro de atividades, dois escorregas e um canteiro vedado.

No interior, a instituição é composta por dois andares: o rés-do-chão e o primeiro andar. A entrada integra a receção, a secretaria e a escada de acesso ao 1.º andar. O corredor dá acesso às valências da creche, bem como às salas de transição e de jardim-

de-infância. No rés-do-chão, encontram-se as salas da valência creche, além dos respetivos cacifos e salas de descanso. Também neste piso estão as salas de jardim-de-infância, cujos cacifos estão localizados à entrada.

O refeitório, de área ampla e bem iluminado, é equipado com diversas mesas, cadeiras, armários e lavatórios. A sua boa ventilação é proporcionada pelas janelas, que oferecem vista para o parque "labirinto". À direita do refeitório, encontra-se o Polivalente, onde estão dispostas mesas de apoio para as refeições do pessoal docente e não docente, incluindo uma máquina de café, dois frigoríficos, uma chaleira e um micro-ondas. A partir do Polivalente, é possível aceder ao parque "labirinto".

No primeiro piso, situam-se os Gabinetes da Direção e da Coordenação, salas, bem como os respetivos cacifos e uma casa de banho para os colaboradores. Este andar conta ainda com duas varandas no corredor, que oferecem acesso ao Polivalente, e uma saída de emergência. Nas paredes de toda a instituição, encontram-se placares informativos, de modo a garantir a boa organização e funcionamento das atividades diárias.

Em relação aos recursos materiais, a instituição dispõe de uma variedade essencial para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. Entre os equipamentos tecnológicos, destacam-se três computadores, um portátil, uma impressora, uma televisão, um leitor de DVD e um projetor de vídeo, que são utilizados para apoiar as atividades educativas e de lazer. No que diz respeito ao áudio, a instituição possui 14 aparelhos de som, que facilitam a realização de dinâmicas musicais e outras atividades interativas. O material didático é variado, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e assegurando que as crianças tenham acesso a recursos adequados ao seu desenvolvimento. Para garantir a mobilidade e a realização de atividades fora da instituição, a escola conta ainda com uma carrinha de 9 lugares, proporcionando meios para transporte dos grupos. Estes recursos materiais, combinados com as competências da equipa educativa, contribuem para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

No que toca, aos recursos humanos esta é composta por uma equipa bem estruturada, que desempenha papéis fundamentais no funcionamento diário e na promoção de uma educação de qualidade. A Direção Administrativa é responsável pela gestão global da instituição, enquanto a Assembleia Geral e o Conselho Fiscal asseguram a supervisão e a transparência das suas atividades. No âmbito pedagógico, a equipa é composta por 18 educadoras, que garantem a implementação dos programas educativos,

bem como o acompanhamento próximo do desenvolvimento das crianças. Para enriquecer as experiências educacionais, a instituição conta com a colaboração de profissionais especializados, como o professor de Educação e Expressão Musical, o professor de Educação Física, a professora de Língua Estrangeira, o professor de Futebol, a professora de Ioga, a professora de Karatê e a professora de Dança. Para o bom funcionamento da instituição, também existe uma equipa de pessoal não docente composta por 2 administrativas, 1 rececionista, 38 ajudantes da Ação Educativa, 14 Auxiliares de Limpeza, 2 Auxiliares de Lavandaria, 4 Auxiliares de Cozinha e 1 Chefe de Cozinha, todos responsáveis por garantir a organização e o bem-estar dos alunos e colaboradores. Este conjunto de profissionais, ao trabalhar em colaboração, contribui de forma significativa para um ambiente educativo seguro, acolhedor e enriquecedor para as crianças.

É relevante sublinhar que o PEE desta instituição teve início em 2021, com uma duração de quatro anos, prevendo o seu término em 2025. Denominado “Educar para a Cidadania”, este projeto tem como principal propósito promover, desde cedo, a internalização de valores essenciais nas crianças. Através dessa abordagem, procura-se prepará-las para a tomada de decisões ponderadas, estimulando o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. O PEE visa, assim, formar indivíduos capazes de compreender o seu papel na sociedade e atuar de forma responsável, promovendo uma educação cívica que favoreça o seu crescimento pessoal e social. Este pretende então “transmitir às crianças atitudes e conhecimentos essenciais para que possam tomar as decisões certas e serem capazes de exercer um papel ativo relativamente às suas atitudes e às dos que os rodeiam.” (PEE, 2021-2025, p.2).

4.3.1 Organização do Espaço Pedagógico

“As crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que aprendizagem seja efetuada.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.161).

Para que a intervenção pedagógica seja eficaz, é essencial considerar a organização do espaço educativo, uma vez que este é o meio pelo qual as crianças irão tirar partido e construir as suas aprendizagens. Assim como refere Hohmann e Weikart (2003):

as crianças precisam de um espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardas as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (p.162)

Para tal, o espaço deve ser amplo, bem iluminado e acolhedor, criando um ambiente propício à exploração e à interação. Importa salientar que a responsabilidade pela organização deste espaço recai sobre o educador, que devem ser tidas em conta as características e as necessidades das crianças. A organização do espaço deve ser, portanto, flexível e adaptável, de modo a responder de forma contínua às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente dinâmico que favoreça o seu desenvolvimento integral.

Em relação à sala onde decorreu a minha PPI, esta apresentava um ambiente educativo projetado para proporcionar uma experiência de aprendizagem estimulante, segura e acolhedora para as crianças. O espaço era amplo, colorido e cuidadosamente organizado, de modo a favorecer a exploração e a autonomia. A escolha dos móveis foi feita tendo em mente o tamanho das crianças, garantindo que todos os elementos fossem acessíveis e apropriados à sua idade. Para além disso, a sala estava equipada com diversos materiais educativos que incentivam a aprendizagem ativa e interativa. A segurança e a organização do ambiente são também prioridades, permitindo que as crianças possam explorar e interagir com o espaço de forma tranquila e sem riscos.

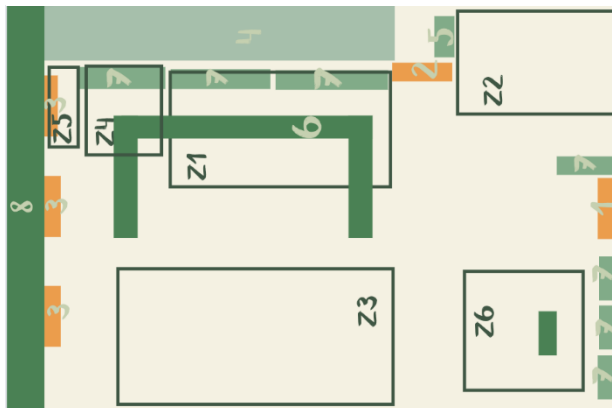
Assim como refere Hohmann e Weikart (2003), os espaços devem ser organizados “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela a ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (p.163).

Dentro deste contexto, a sala estava dividida em várias áreas que desempenhavam um papel essencial no desenvolvimento das crianças. Cada zona é pensada para proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas, permitindo que os meninos possam explorar os seus interesses e desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. A divisão da sala em diferentes áreas também visa criar um ambiente educativo mais dinâmico e enriquecedor, que favoreça a interação e a aprendizagem através da brincadeira. Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2003), “definir as áreas de interesse é

uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

Figura 7

Planta da sala



Legenda:

- 1) Porta de entrada;
- 2) Porta de acesso à casa de banho;
- 3) Portas de acesso à varanda;
- 4) Casa de banho;
- 5) Arrumação das camas;
- 6) Mesas em “U”;
- 7) Armários/estantes;
- 8) Varanda;
- Z1) Área dos Jogos e Construções;
- Z2) Área da Casinha;
- Z3) Área do Tapete;
- Z4) Área da Biblioteca;
- Z5) Área da Garagem;
- Z6) Área da Expressão Plástica.

No que toca à área do “tapete”, esta assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois proporciona um espaço privilegiado para a socialização, a aprendizagem e a autonomia. Este local é frequentemente utilizado para momentos de grupo, como a exploração de histórias, diálogos de grupo e jogos educativos, promovendo a interação e o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha e o respeito pelo outro. Além disso, constitui um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde as crianças exploram materiais manipulativos, constroem com blocos e participam em dramatizações, favorecendo a aprendizagem cooperativa e a troca de conhecimentos.

Figura 8

Área do tapete



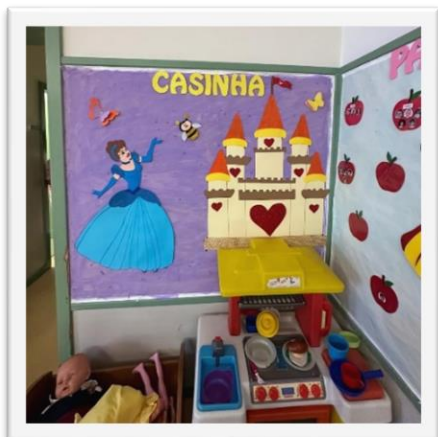
No que diz respeito à área dos “jogos”, este é um espaço onde as crianças têm a oportunidade de aprender de forma divertida, através de jogos que abordam conceitos essenciais como as cores, as formas, os números e outros elementos básicos do conhecimento. É através deste espaço que segundo Hohmann e Weikart (2003), as crianças “podem utilizar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões” (p.199). Estes são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estimulam o raciocínio lógico, a memória e a resolução de problemas incentivando simultaneamente a interação e a cooperação entre as crianças.

Figura 9
Área dos jogos



Em relação a área da “casinha”, constatou-se que era a mais frequentada pelas crianças. A mesma tinha como principal objetivo promover o jogo de faz de conta, que é essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Assim como refere Hohmann e Weikart (2003), “as crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (p.187). Ao brincar de forma simbólica, as crianças podem explorar diferentes papéis e situações, o que favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e das competências sociais. Esta área também promove a interação entre as crianças, que muitas vezes criam histórias e cenários em conjunto, estimulando a comunicação e o trabalho em grupo.

Figura 10
Área da casinha



Respetivamente à área da “garagem”, este é um espaço onde as crianças tinham a liberdade de brincar com diversos brinquedos, como carros e outros objetos, estimulando a criatividade e a interação entre elas. Este ambiente permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras, como a coordenação e incentivam o jogo cooperativo, em que as crianças podem partilhar os brinquedos e trabalhar em conjunto na construção de cenários ou histórias.

Figura 11
Área da garagem

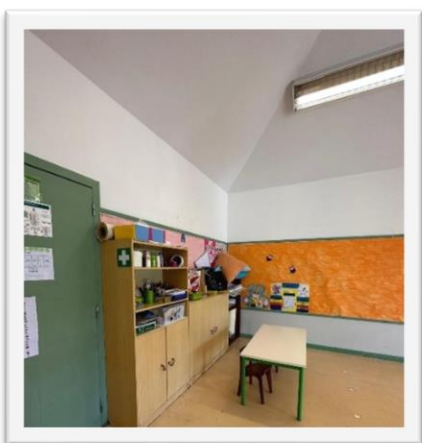


Respetivamente à área da “Expressão Plástica” esta proporciona oportunidades para a exploração, a criatividade e a expressão individual. Este espaço permite às crianças experimentar diferentes materiais e técnicas, como pintura, modelagem, colagem e desenho, estimulando a motricidade fina e a coordenação. Como tal é necessário que segundo Hohmann e Weikart (2003), as crianças tenham nesta área “um leque alargado de escolha de materiais para trabalhar” (p.195).

Além disso, a Expressão Plástica favorece a comunicação de emoções, ideias e vivências, promovendo o desenvolvimento da identidade e da autoestima. Esta área contribui ainda para a aquisição de competências cognitivas, como a perceção visual, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Assim, a área da Expressão Plástica assume um papel central na aprendizagem e no crescimento das crianças, incentivando a sua autonomia e valorizando as suas produções como forma de expressão e comunicação.

Figura 12

Área da Expressão Plástica



Finalmente, a área da “biblioteca” é responsável por promover o amor pela leitura, um aspeto fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Nesta área a criança deve, segundo Pereira (2023), ter “a oportunidade de mergulhar e ter a liberdade de explorar todos os recursos nela presentes sendo eles livros, revistas, textos, fantoches, roupas de faz de conta onde a mesma possa promover a sua imaginação e criatividade, rico em partilhas que incluam toda a comunidade envolvente” (p.56).

Através da exploração de livros e histórias, as crianças desenvolvem o vocabulário, a compreensão de texto e a imaginação. Além disso, esta área oferece um espaço tranquilo onde as crianças podem explorar histórias de forma individual ou em grupo, estimulando a concentração, a escuta ativa e o interesse pela leitura, essenciais para a sua formação académica e pessoal.

Figura 13
Área da biblioteca



Dessa forma, a organização da sala, com as suas diferentes áreas, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens diversificadas e enriquecedoras que vão ao encontro das suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais. Tal como refere Formosinho et al. (2007), “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.66). A divisão do espaço em áreas específicas permite não só uma maior adequação às necessidades pedagógicas, mas também um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde a brincadeira é vista como uma ferramenta fundamental no processo educativo.

No que diz respeito à utilização das diferentes áreas da sala, observou-se que a área da “casinha” era claramente a mais frequentada pelas crianças. Esta preferência deve-se, em grande parte, ao tipo de brincadeira simbólica que ali se desenvolvia, permitindo que as crianças explorassem o “faz-de-conta”, imitassem situações do quotidiano e assumissem diferentes papéis sociais, o que fomentava a sua criatividade e imaginação. Por outro lado, a área menos utilizada era a da “biblioteca”, talvez por exigir momentos de maior tranquilidade e concentração, contrastando com a energia e o movimento que caracterizam outras zonas da sala. A gestão da presença das crianças em cada área era feita de forma flexível, respeitando os seus interesses e promovendo a autonomia na escolha das atividades. No entanto, havia uma preocupação constante em garantir um equilíbrio, evitando que um número excessivo de crianças se concentrasse numa só área. Para isso, a educadora orientava a distribuição de forma subtil, incentivando as crianças a explorar novas áreas e propondo atividades diversificadas em cada zona. Assim, ao longo da semana, eram oferecidas diferentes oportunidades a todos os alunos, permitindo

uma participação mais equitativa e uma experiência de aprendizagem mais rica e completa.

4.3.2 Rotinas Diárias

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p.26).

As rotinas diárias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois proporcionam um ambiente seguro e previsível, essencial para o seu bem-estar. No olhar de Hohmann e Weikart (2003), “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (p.225). Através dessas rotinas, as crianças sentem-se confortáveis e acolhidas, criando uma sensação de estabilidade e familiaridade que é crucial para o seu crescimento emocional e cognitivo. Estas práticas estruturadas não só contribuem para o fortalecimento da confiança das crianças, uma vez que sabem o que esperar, mas também ajudam a estabelecer limites claros, promovendo a compreensão das regras e dos comportamentos adequados. “Uma rotina consistente permite-lhe adquirir um sentido de controlo sobre aquilo que faz em cada momento do seu dia, prevendo o que se passará a seguir” (PCG, 2023, p.14). As rotinas diárias integram momentos importantes, como os de alimentação, higiene e descanso, que favorecem o desenvolvimento de hábitos saudáveis e o equilíbrio físico e emocional.

Além disso, a organização das rotinas diárias proporciona uma estrutura que facilita o foco e a participação ativa das crianças nas diversas atividades propostas. Tal como afirma Formosinho et al. (2007), através destas a criança “conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (p.70). A alternância de momentos de trabalho, brincadeira, descanso e socialização permite que as crianças se envolvam de forma eficaz e se desenvolvam de maneira equilibrada, tanto nas suas competências cognitivas como nas suas habilidades sociais. Assim, as rotinas diárias não são apenas um instrumento de organização, mas também um elemento pedagógico essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 14
Rotina Diária

Rotina Diária	
7h45 – 09h00	Recepção/ Brincadeira livre na sala
9h00 – 9h30	Recepção das restantes crianças no recreio da Abóboda
9h30 – 9h45	Reforço da manhã na sala (lanche)
9h45 – 10h00	Prestação de cuidados de higiene
10h00 – 11h30	Acolhimento/Atividades lúdico-pedagógicas
11h30 – 12h00	Brincadeira livre no recreio do labirinto/Higiene
12h00 – 12h30	Almoço (refeitório do Jardim de Infância)
12h30 – 13h00	Prestação de cuidados de higiene/ escovagem dos dentes
13h00 – 15h00	Descanso das crianças
15h00 – 15h30	Prestação de cuidados de higiene/ Calçar sapatos, vestir batas e pentear cabelos
15h30 – 16h00	Continuação das atividades lúdico-pedagógicas iniciadas de manhã
16h00 – 16h30	Lanche da tarde (refeitório do jardim de infância)
16h30 – 16h45	Prestação de cuidados de higiene
16h45 – 17h15	Brincadeira livre no recreio da Abóboda
17h15-17h30	Prestação de cuidados de higiene
17h30 – 17h45	Reforço da tarde na sala (lanche)
17h45 – 18h30	Brincadeira livre no recreio do Labirinto
18h30/18h45	Encerramento do Infantiário

No que diz respeito à organização das rotinas na minha PPI, estas estavam estruturadas de forma bastante flexível, com uma grande atenção às necessidades individuais dos alunos. A abordagem adotada teve como prioridade a adaptação constante às exigências e características de cada criança, promovendo um ambiente dinâmico e ajustado ao seu ritmo de aprendizagem.

A flexibilidade nas rotinas permitiu que as atividades e os momentos do dia fossem ajustados conforme as necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos alunos, garantindo, assim, uma experiência educativa mais personalizada e eficaz. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “ainda que a rotina divida o dia em blocos de tempos identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de cada atividade” (p.224). Essa organização flexível contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente seguro e confortável, no qual as crianças puderam explorar, aprender e interagir de forma natural, com a certeza de que as suas necessidades seriam atendidas.

4.3.3 Caracterização do Grupo de Crianças

Para realizar uma planificação eficaz, é fundamental considerar as características individuais de cada aluno, uma vez que cada um possui vivências e experiências únicas. Estas diferenças influenciam diretamente o processo de aprendizagem, pois as formas de aquisição de conhecimento e de interação com o conteúdo variam de criança para criança.

No olhar de Silva (2018), “planificar, deve ser um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar corpo às situações que se estruturaram anteriormente” (p.28).

Assim, é importante que o educador tenha em mente estas particularidades, pois elas influenciam a dinâmica do grupo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem que deve ser adaptado às necessidades e aos ritmos de cada aluno. Na perspetiva de Silva (2018), “cada criança tem a sua individualidade que deve ser conhecida e respeitada pelo adulto” (p.30). Ao integrar essas diferenças na planificação, é possível promover um ensino mais inclusivo e ajustado, favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos de forma equilibrada e eficaz.

No que diz respeito ao grupo onde se desenvolvi a minha PPI, este era composto por um total de vinte e uma crianças, das quais oito eram do género feminino e treze do género masculino. Em termos de faixa etária, as crianças variavam entre os 4 e os 5 anos, com três delas nascidas em 2018 e dezoito em 2019. É importante referir que todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, o que possibilitou uma continuidade no processo de adaptação e aprendizagem. Esta caracterização etária e de género do grupo contribui para a definição de estratégias pedagógicas mais ajustadas, considerando as especificidades de desenvolvimento de cada faixa etária e o contexto de experiência prévia de cada criança dentro da instituição.

Figura 15
Género das crianças

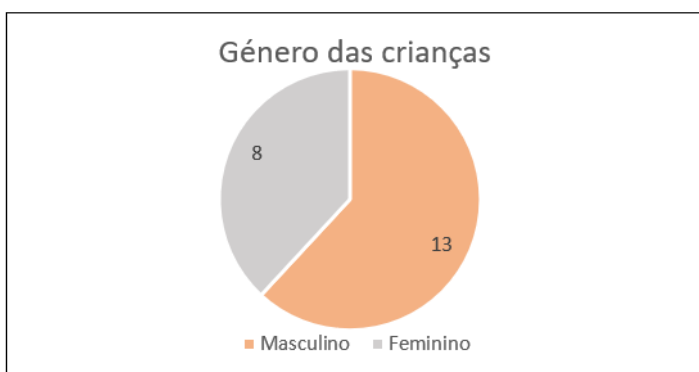
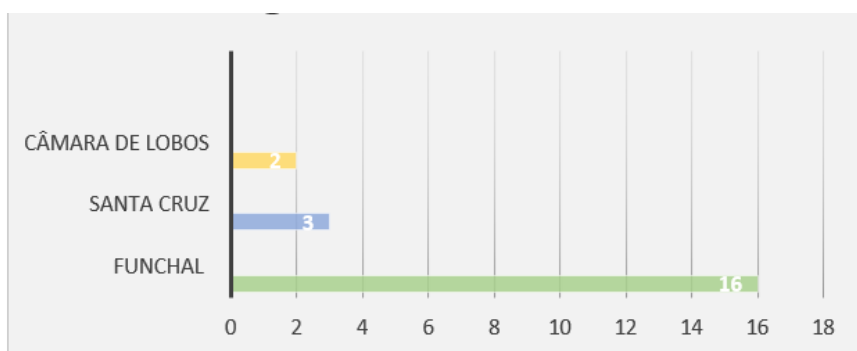


Figura 16
Idade das crianças



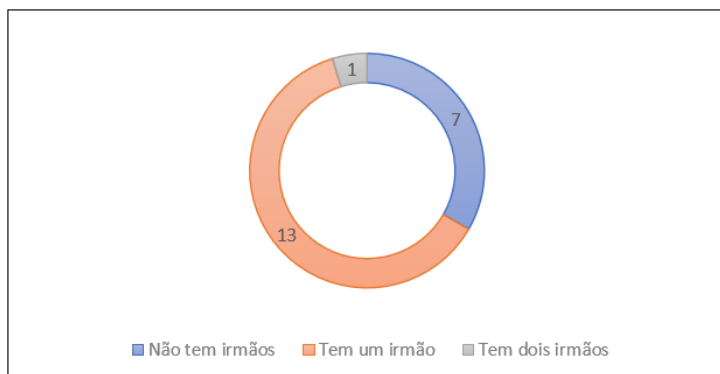
Em relação ao concelho de residência das crianças desta sala, estas estão distribuídas entre o concelho de Câmara de Lobos, Santa Cruz e do Funchal, sendo que a maioria reside no concelho do Funchal, como é possível observar no gráfico 3.

Figura 17
Concelhos de residência



Relativamente ao número de irmãos, a maioria das crianças têm um irmão, mais precisamente treze crianças, sete crianças não têm irmãos e uma criança tem dois irmãos.

Figura 18
Número de irmãos



Este grupo demonstrava ser empenhado, dedicado, autónomo, curioso, carinhoso e sobretudo muito trabalhador, apesar de em alguns momentos ter demonstrado ser irrequieto e barulhento. Foi, ainda, possível perceber que este era um grupo de crianças com facilidade em expressar os seus sentimentos.

No que respeita às áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, na Área de Formação Pessoal e Social, pude constatar que as crianças evidenciavam uma consciência clara das diferenças entre elas, demonstrando uma postura de aceitação e respeito mútuo. Além disso, estas mostravam responsabilidade relativamente à sua segurança e bem-estar, assumindo atitudes adequadas às necessidades do seu desenvolvimento. Outra competência observada foi o exercício de poder de decisão, o que refletia a capacidade de fazer escolhas e assumir consequências, de acordo com a sua maturidade.

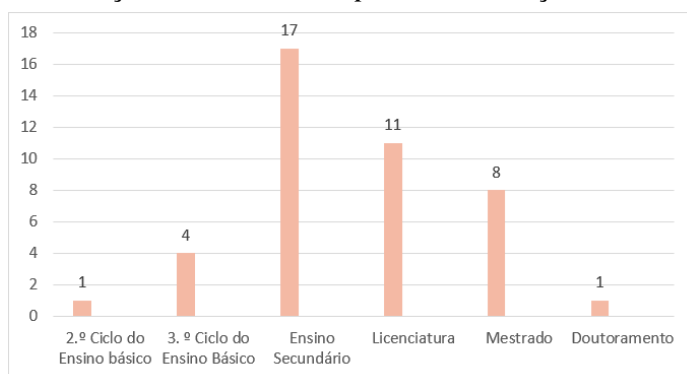
Na área de Expressão e Comunicação, as crianças revelavam competências importantes para a interação cooperativa, particularmente nos momentos que exigiam trabalho conjunto e partilha. A sua capacidade expressiva e criativa era igualmente destacada, manifestando-se sempre que solicitada. O interesse pela área artística era evidente, com um entusiasmo notório, especialmente em atividades que envolviam a exploração de materiais como tintas, o que permitia o desenvolvimento da sua imaginação e da expressão individual. Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e à Abordagem à Escrita, parte do grupo apresentava dificuldades no reconhecimento das letras que compunham o seu nome, um aspeto que foi trabalhado nas intervenções pedagógicas realizadas. Quanto ao Domínio da Matemática, as crianças demonstravam grande facilidade, visível especialmente na rotina matinal, quando eram questionadas sobre a quantidade de colegas presentes, mostrando segurança na aplicação de conceitos numéricos básicos.

Por último, relativamente à área de Conhecimento do Mundo, algumas crianças demonstravam dificuldades em reconhecer as unidades temporais básicas, como os períodos diários, semanais e anuais. No entanto, este desafio não impedia que as crianças fossem capazes de identificar e compreender as mudanças observadas no ambiente físico e natural. De facto, o grupo manifestava um grande interesse pelas transformações que ocorriam na natureza, evidenciando curiosidade e um espírito investigativo sobre os processos naturais que os rodeiam.

4.3.3.1 Contexto Familiar

A maioria dos Encarregados de Educação apresentava uma formação académica correspondente ao Ensino Superior, o que poderá influenciar positivamente as práticas educativas em casa e o apoio ao desenvolvimento literário das crianças. No que diz respeito à distribuição das habilitações literárias, é possível observar uma predominância de qualificações elevadas, com um Encarregado de Educação a possuir Doutoramento, oito com Mestrado e onze com Licenciatura. A nível do ensino secundário, são igualmente representadas qualificações 16 Encarregados de Educação possuem o 12.º ano de escolaridade, um possui o 11.º ano, quatro têm o 9.º ano e um possui o 6.º ano de escolaridade.

Figura 19
Habilitações literárias dos pais das crianças



4.4 Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto de I-A do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi-me proposto a elaboração de um Projeto de Investigação-Ação, tendo como base um problema encontrado no grupo da minha Prática Pedagógica I.

Desde o início da minha prática apercebi-me de que o comportamento entre as crianças da sala não era o mais adequado e como tal decidi debruçar a minha atenção sobre esta temática. Ao longo da minha PPI e em conversa com a educadora, decidi que deveria utilizar algumas estratégias com o intuito de tornar o comportamento mais assertivo. É relevante sublinhar que para a adoção de uma estratégia mais adequada e intencional foi fundamental, iniciar este processo com um momento de observação. Após uma observação atenta procedi ao planeamento seguido da sua implementação. Por fim,

realizei a uma análise e reflexão dos resultados obtidos referentes às estratégias em questão.

A fim de que o presente projeto se desenvolvesse de forma mais eficaz, foi imprescindível ter em atenção a gestão do tempo. No entanto, essa gestão foi efetuada de maneira flexível, tendo sempre em consideração o ritmo individual de cada criança.

Tabela 1

Cronograma do projeto de I-A

Cronograma do Projeto de Investigação-Ação									
Fases	Outubro			Novembro				Dezembro	
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação
	Identificação do Problema	Identificação do Problema							
	Revisão Literária do Problema			Revisão Literária do Problema	Revisão Literária do Problema	Revisão Literária do Problema			
Agir				Definição das Estratégias	Definição das Estratégias		Operacionalização	Operacionalização	Operacionalização
Avaliar	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados	Recolha e Análise dos Dados

Legenda:

Observação	Definição das Estratégias
Identificação do Problema	Operacionalização
Revisão Literária do Problema	Recolha e Análise dos Dados

4.4.1 Enquadramento do Problema

A minha PPI foi realizada em contexto de educação de infância, num Infantário situado Funchal, localizado na freguesia de São Pedro. A sala era apoiada por duas auxiliares da ação educativa e por uma educadora de infância.

Desde os primeiros momentos de observação junto deste grupo, foi possível identificar a presença de comportamentos inadequados entre as crianças, o que evidenciou a necessidade de uma intervenção pedagógica específica. Percebi que, apesar da interação diária, as dinâmicas de grupo estavam a ser afetadas por atitudes de desentendimento e rivalidade, o que interferia no desenvolvimento de um ambiente educativo saudável.

Diante desta realidade, tomei a decisão de concentrar a minha atenção nesta componente, reconhecendo a importância de agir de forma proativa e cuidadosa. A partir desse momento, foram implementadas várias estratégias pedagógicas, pensadas para promover a resolução pacífica de conflitos e incentivar comportamentos mais cooperativos e respeitosos. Essas estratégias incluíram atividades de mediação de conflitos, dinâmicas de grupo que promoviam a empatia, bem como a criação de momentos de reflexão sobre a importância da colaboração e do respeito mútuo.

O objetivo dessas intervenções era, acima de tudo, criar um ambiente mais harmonioso, onde as crianças se sentissem seguras para expressar as suas emoções e opiniões de forma construtiva. Além disso, procurou-se fomentar o desenvolvimento das suas competências socio emocionais, capacitando-as para gerir de maneira mais adequada os seus comportamentos e interações com os colegas. Ao longo do processo, foi possível observar uma evolução gradual na qualidade das relações interpessoais do grupo.

4.4.2 Questão da Investigação-Ação

Durante a minha prática pedagógica, utilizei a metodologia de I-A com o intuito de resolver um problema observado no grupo. Assim sendo, desenvolvi atividades dinâmicas procurando implementar estratégias para dar resposta à seguinte questão:

Como gerar um comportamento assertivo entre as crianças da sala?

4.4.3 Estratégias de Intervenção

Ao longo da minha PPI, utilizei algumas estratégias para promover comportamentos assertivos e adequados entre as crianças da sala. Sempre com o objetivo de formar indivíduos com um desenvolvimento saudável e equilibrado, preparando-os para uma vida social satisfatória, capacitando assim os mais pequenos para comunicar e resolver conflitos.

Para tal, procurei estruturar a minha prática em 3 momentos diferentes, contudo muitas vezes os mesmos ocorreram em simultâneo. Num primeiro momento, procurei identificar o problema e as estratégias a utilizar em conversas informais com a educadora cooperante. Já no segundo momento, implementei as estratégias encontradas, ou seja, coloquei em práticas as planificações. Por último, no terceiro momento, dediquei-me à reflexão dos resultados obtidos ao implementar as estratégias em questão.

Através da análise dos resultados obtidos, consegui compreender a evolução das crianças no que diz respeito à temática abordada, sendo esta uma etapa crucial para avaliar a eficácia das estratégias adotadas e ajustar, se necessário, as futuras práticas.

Estratégia 1: Diálogo com as crianças sobre o comportamento.

Objetivo: Recordar, com o auxílio das crianças, as regras do comportamento, a ter dentro e fora da sala, abordadas, anteriormente, com a educadora cooperante.

Atividade 1: Diálogo entre as crianças da sala.

Descrição: Esta atividade foi concebida como uma introdução ao tema, tendo em consideração que as crianças já haviam abordado as regras de comportamento anteriormente, juntamente com a educadora cooperante. No entanto, após um diálogo com a mesma, considerou-se pertinente retomar e reforçar estas normas. Assim sendo, optei por sentar-me com as crianças no tapete e questioná-las sobre as regras da sala, promovendo um momento de partilha e reflexão.

Este momento de diálogo foi fundamental, permitindo que as crianças expressassem as suas ideias e compreensões acerca dos comportamentos adequados, num ambiente de participação ativa. O diálogo fluído que se estabeleceu entre todos foi extremamente enriquecedor, contribuindo para a consolidação das regras de convivência e para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda acerca da importância do respeito mútuo e da colaboração entre os colegas. A atividade procurou, assim, não apenas recordar as normas, mas também proporcionar uma oportunidade para as crianças refletirem sobre o seu significado no contexto da convivência diária, estimulando a interiorização e a prática desses comportamentos de forma consciente.

Estratégia 2: O quadro do comportamento.

Objetivo: Dar a conhecer às crianças o quadro do comportamento, que teve como objetivo fazer com que o comportamento das mesmas melhorasse ao longo do tempo.

Atividade 2: Os Campeões do Comportamento

Descrição: O quadro de comportamento, designado de "Campões do Comportamento", teve como objetivo permitir à educadora avaliar diariamente o comportamento de cada criança. Neste contexto, sempre que uma criança demonstrasse um comportamento adequado ao longo do dia, recebia uma estrela. Caso, ao longo da semana, a criança obtivesse uma estrela por dia, seria premiada com uma medalha. Este

sistema de recompensa visava não apenas reforçar os comportamentos positivos, mas também incentivar as crianças a estabelecerem um compromisso consigo mesmas, de modo que, ao final de cada dia, pudessem sentir a satisfação de ter cumprido as expectativas estabelecidas. Através desta prática, procurou-se promover a autorregulação, a responsabilidade e a motivação intrínseca, ao mesmo tempo que se reconheciam e valorizavam as atitudes apropriadas em contexto escolar.

Figura 20

Quadro “Os campeões do comportamento”



Estratégia 3: O jogo das cadeiras.

Objetivo: Recapitular as regras do comportamento através de um jogo lúdico e dinâmico.

Atividade 3: O jogo das cadeiras

Descrição: O jogo das cadeiras foi planeado com o objetivo de reforçar e recapitular as regras de comportamento, previamente, abordadas com as crianças. Durante o jogo, sempre que uma criança ficasse de fora, deveria partilhar uma das regras que tinham sido recordadas anteriormente. Esta dinâmica permitiu que todas as crianças refletissem sobre as normas discutidas de uma forma lúdica e envolvente. Através dessa abordagem, procurei assegurar que as crianças assimilassem as regras de comportamento de maneira mais significativa, enquanto promovia um ambiente de aprendizagem interativo, dinâmico e divertido. A atividade, ao combinar o movimento com a reflexão,

visou facilitar a compreensão e interiorização das normas de convivência e respeito mútuo de forma leve e estimulante.

Figura 21

Realização do jogo das cadeiras



Estratégia 4: Atividade de relaxamento.

Objetivo: O objetivo desta atividade de relaxamento foi incutir um estado de calma e tranquilidade entre as crianças.

Atividade4: Relaxar ao som da música.

Descrição: Nesta atividade de relaxamento, iniciei o processo colocando uma música suave e solicitando que as crianças se deitassem no chão. Após se acomodarem, pedi que fechassem os olhos e seguissem as minhas orientações para realizar alguns exercícios de respiração, com o intuito de promover a concentração e a tranquilidade. Seguiu-se, então, a narração de uma história, momento durante o qual pedi às crianças que, com os olhos fechados, imaginassem como a mesma poderia estar a acontecer, estimulando a sua imaginação e criatividade.

O objetivo desta atividade foi proporcionar às crianças momentos de calma e introspeção, contribuindo para a promoção de um ambiente positivo e respeitoso entre elas. Através desta prática, procurei fomentar a importância da autorregulação emocional, permitindo que as crianças experienciassem um momento de relaxamento e, ao mesmo tempo, desenvolvessem competências de concentração e reflexão.

Figura 22
Atividade de relaxamento



Estratégia 5: Leitura do livro, *Não Abras Este Livro, Nem No Natal*.

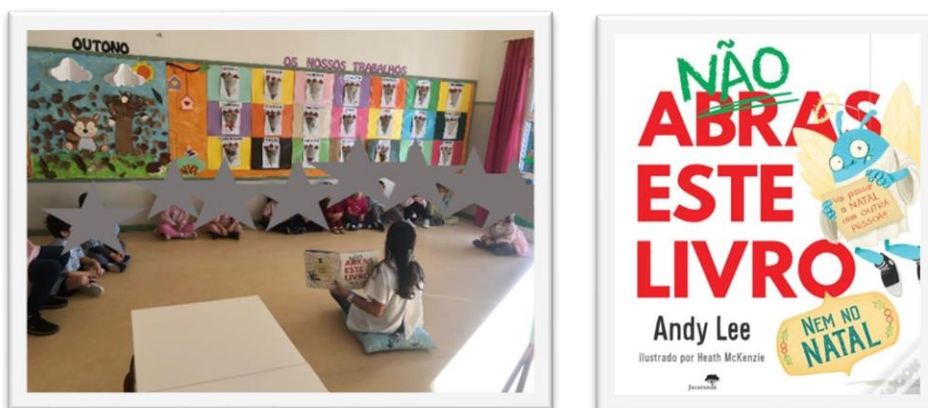
Objetivo: Através da leitura deste livro, para além de introduzir a temática do Natal, serviu para refletir sobre os comportamentos assertivos que as crianças devem ter.

Atividade 5: Conto da história *Não Abras Este Livro, Nem No Natal*, da autoria de Andy Lee (2022).

Descrição: Este livro aborda, de forma lúdica e educativa, o tema do Natal e paralelamente explora alguns comportamentos inadequados que podem surgir nas interações sociais. Dada a relevância dos temas tratados, decidi promover uma reflexão com as crianças, através de um diálogo estruturado, após a leitura da história. O objetivo deste momento de reflexão foi incentivar as crianças a compreenderem melhor os comportamentos retratados na narrativa, destacando a importância de atitudes respeitadas e adequadas no contexto das relações interpessoais. Através deste diálogo, procurei sensibilizá-las para a necessidade de agir com empatia, respeito e consideração pelos outros, promovendo um ambiente mais harmonioso e cooperativo, em sintonia com os valores abordados na história.

Figura 23

Leitura da história: *Não Abras Este Livro, Nem No Natal*, da autoria de Andy Lee



Estratégia 6: Jogo do Bingo

Objetivo: Este jogo teve como objetivo incutir sentido de empatia e respeito entre as crianças.

Atividade 6: Jogo do Bingo de Natal.

Descrição: O jogo do Bingo de Natal consistiu numa atividade lúdica conduzida pela estagiária, na qual foram apresentadas diversas imagens. As crianças deviam observar atentamente as imagens exibidas e verificar se estas correspondiam às que se encontravam nas suas cartelas. Quando uma imagem apresentada coincidissem com alguma da sua cartela, a criança deveriam colocar uma bolinha sobre a imagem correspondente. O objetivo do jogo era completar a cartela e dizer “É Natal!”, sinalizando assim a sua vitória.

Este jogo, além de ser uma atividade divertida e envolvente, permitiu o desenvolvimento de várias competências socioemocionais nas crianças. Através da sua dinâmica, foi possível promover valores como o respeito, a tolerância e a paciência, uma vez que os participantes foram incentivados a esperar pela sua vez, a respeitar o tempo de jogo dos outros e a lidar com as suas expectativas. Além disso, o jogo favoreceu a cooperação, ao envolver as crianças num ambiente onde o foco não era apenas na vitória individual, mas também no respeito pelas regras e na convivência harmoniosa com os colegas.

Figura 24

Realização do jogo do Bingo de Natal



4.4.4 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

“Avaliar é sobretudo formar, isto é, reorientar o ensino e as aprendizagens para que o estudante aprenda mais e melhor” (Ferreira & Santos, 2000, p.60).

Neste sentido, refletir e avaliar os resultados obtidos no projeto de investigação-ação é fundamental, pois permite não apenas compreender o impacto das intervenções realizadas, mas também identificar áreas de melhoria e ajustar as práticas pedagógicas adotadas. Este processo de avaliação contínua é crucial para garantir que os objetivos do projeto estão a ser alcançados de forma eficaz, assegurando que as estratégias implementadas realmente promovem os resultados desejados.

Assim sendo, ao refletir sobre os resultados obtidos, considero que as estratégias implementadas contribuíram de forma significativa para a melhoria dos comportamentos das crianças, embora não tenha resolvido totalmente as questões identificadas. A utilização do quadro de comportamento, por exemplo, teve um impacto positivo, pois incentivou as crianças a adotarem comportamentos mais adequados ao longo do dia. No entanto, ainda se observaram momentos de frustração, especialmente quando as crianças não recebiam a estrela no final do dia, o que indicava que, apesar da motivação proporcionada pelo sistema de recompensas, a gestão das emoções e expectativas das crianças necessitava de um acompanhamento mais atento.

Apesar dos desafios persistentes, as crianças conseguiram adquirir competências e valores importantes, que foram progressivamente trabalhados através das estratégias implementadas. Um exemplo claro disso foi o recurso ao diálogo, que se revelou uma

ferramenta essencial para promover a reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos. Através de conversas orientadas, as crianças foram encorajadas a compreender a importância do respeito mútuo, da empatia e da colaboração.

4.5 Momentos de Aprendizagem

Ao longo de toda a minha PP, procurei criar e implementar uma variedade de momentos de aprendizagem que, para além de visarem o desenvolvimento de competências essenciais no grupo, tiveram em consideração as necessidades específicas de cada criança. Com esse intuito, selecionei estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de promover a participação ativa e o envolvimento de todas as crianças em atividades significativas. As dinâmicas escolhidas procuraram estabelecer um ambiente educativo estimulante, que favorecesse não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos alunos.

No decorrer da intervenção pedagógica, as estratégias implementadas foram cuidadosamente delineadas com base numa planificação previamente elaborada e continuamente refletida nos diários de bordo registados diariamente. Importa salientar que a conceção das planificações teve por referência não apenas as diretrizes previamente estabelecidas e os diálogos mantidos com a educadora cooperante, mas também os princípios e orientações presentes nas OCEPE e no PEE. Este processo permitiu uma abordagem estruturada e intencional, assegurando a coerência entre as práticas desenvolvidas e os objetivos pedagógicos definidos. Deste modo, procederei à apresentação de três momentos de aprendizagem que, a meu ver, tiveram um impacto positivo na minha intervenção pedagógica.

4.5.1 Exploração da Natureza

Terça-feira, 3 de outubro de 2023, na primeira semana da minha PPI desenvolvi junto do grupo um momento de aprendizagem denominado “Exploração da Natureza”.

Esta atividade foi concebida com o objetivo principal de promover a aprendizagem através da exploração do ambiente exterior, valorizando a diversidade de elementos que este proporciona. Para introduzir a mesma, iniciei um diálogo com as crianças sobre os conteúdos abordados no dia anterior, relacionados com o outono. De seguida, apresentei às crianças o tronco de uma árvore sem folhas e expliquei que a

missão seria ajudar a preenchê-lo, recolhendo folhas no parque. Para manter o grupo focado e envolvido na atividade, criei uma narrativa lúdica, referindo que se tratava de uma "missão secreta" e que, por esse motivo, deveriam deslocar-se pelos corredores sem fazer barulho, para que ninguém descobrisse o objetivo da nossa saída. Considero que esta estratégia foi bastante eficaz, uma vez que as crianças se dirigiram ao parque com entusiasmo, mas sem excessiva agitação.

Ao chegar ao parque, demonstraram grande entusiasmo na recolha das folhas, depositando-as no saco que levei para o efeito. A meu ver a exploração do ambiente exterior é extremamente importante, sendo que a mesma deve ser considerada uma extensão daquilo que ocorreu no espaço interior (Cruz, 2013, citando Hanvey, 2010, p.3).

Quando percebi que já havíamos reunido uma quantidade suficiente de folhas para a atividade, reuni o grupo e regressámos à sala. Na sala, pedi às crianças que se sentassem no tapete, explicando que a decoração da árvore seria realizada por pequenos grupos de três crianças. Enquanto esperavam a sua vez, os restantes foram distribuídos pelos diferentes cantinhos da sala, respeitando as suas preferências e garantindo um ambiente organizado e produtivo.

Figura 25

Recolha das folhas



No cantinho onde decorreu a exploração do tronco, cada criança teve a oportunidade de participar ativamente no processo de decoração, promovendo a sua autonomia e criatividade. Para tal, permiti que cada uma escolhesse um ramo da árvore e aplicasse a cola, espalhando-a cuidadosamente com um pincel. Este momento possibilitou não só a experimentação de diferentes materiais e texturas, como também o

desenvolvimento da motricidade fina, através do manuseamento do pincel e da aplicação precisa da cola.

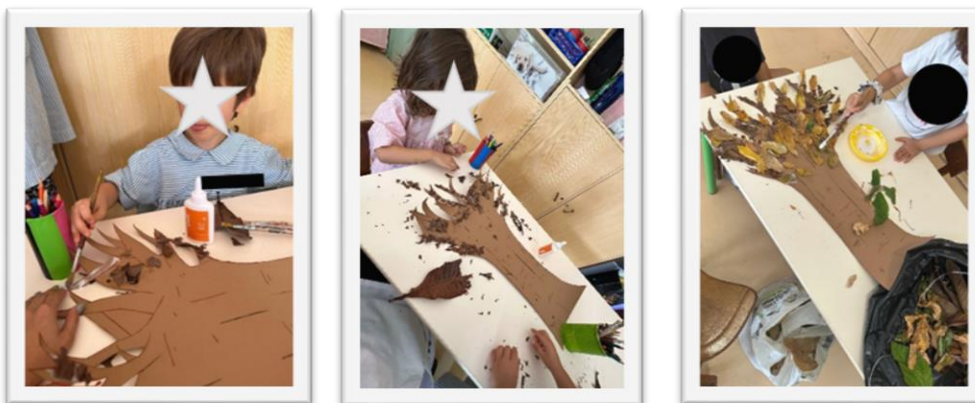
Após esta etapa, cada criança retirou uma folha do saco, esmagou-a com as mãos e distribuiu os seus pedaços sobre a cola, dando forma à árvore. Este processo sensorial permitiu-lhes explorar as propriedades das folhas secas, nomeadamente a sua textura quebradiça e a forma como se desfaziam ao serem pressionadas. Além disso, proporcionou um momento de experimentação livre, no qual cada criança podia organizar os fragmentos de folhas conforme a sua criatividade, tornando a árvore um reflexo do trabalho coletivo do grupo.

Considero que esta atividade foi bastante enriquecedora, pois articulou de forma eficaz a exploração do meio natural com a Expressão Plástica. Por um lado, possibilitou um contacto direto com a Natureza, incentivando as crianças a observar, recolher e manipular elementos naturais. Por outro, permitiu-lhes transformar esses elementos em materiais artísticos, promovendo a criatividade e a expressão individual dentro de um projeto coletivo.

Além disso, a atividade contemplou diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente a coordenação motora fina, a perceção visual e tátil, a capacidade de trabalho em grupo e o respeito pelo tempo e espaço dos colegas. O facto de as crianças realizarem a colagem em pequenos grupos possibilitou um ambiente mais calmo e organizado, permitindo-lhes concentrar-se na tarefa e envolver-se plenamente na experiência. Assim, considero que esta proposta pedagógica não só despertou a curiosidade e o interesse das crianças, como também promoveu aprendizagens significativas através da interação entre a natureza e a arte.

Figura 26

Decoração do tronco



No âmbito das áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, esta atividade promoveu uma interligação significativa entre as três grandes áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, a atividade proporcionou momentos de cooperação e interação entre as crianças, incentivando-as a trabalhar em conjunto no processo de recolha e colagem das folhas. Este trabalho em equipa permitiu-lhes desenvolver competências sociais essenciais, como a partilha, a ajuda e o respeito pelo outro. Além disso, ao participar ativamente na construção coletiva da árvore, as crianças tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões e aceitar diferentes perspetivas, promovendo o respeito pelas ideias e escolhas dos colegas.

No que se refere à área de Expressão e Comunicação, mais concretamente à Educação Artística, esta atividade constituiu um espaço privilegiado para a exploração da Expressão Plástica. Através da manipulação dos diferentes materiais, como as folhas secas e a cola, as crianças puderam experimentar texturas, formas e composições, desenvolvendo as suas capacidades expressivas e criativas. O contacto com elementos naturais enriqueceu ainda mais esta experiência, permitindo-lhes perceber como a arte pode ser construída a partir de materiais do quotidiano e do meio envolvente.

Por fim, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo, a atividade promoveu aprendizagens significativas relacionadas com a observação e compreensão das transformações que ocorrem no ambiente natural, particularmente durante o outono. O diálogo inicial sobre a queda das folhas e sua posterior recolha no parque proporcionaram a construção do conhecimento num contexto real e concreto, permitindo que as crianças relacionassem os fenómenos naturais com a sua experiência direta. Esta abordagem favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade científica, incentivando-as a questionar, explorar e refletir sobre o mundo que as rodeia.

Deste modo, esta atividade revelou-se uma experiência pedagógica enriquecedora, na medida em que promoveu uma abordagem integrada das áreas de conteúdo das OCEPE, articulando o desenvolvimento social, a expressão artística e a construção do conhecimento sobre o meio natural.

4.5.2 A Magia do Bolo

Na segunda semana da minha intervenção pedagógica, dia 17 de outubro de 2023, terça-feira, no turno da manhã, implementei um novo momento de aprendizagem designado “A Magia do Bolo”.

Durante uma conversa com a educadora cooperante, tive conhecimento de que a escola organizaria uma feira e sugeriu a ideia de confeccionar um bolo com as crianças para este evento. Assim que tomei conhecimento desta proposta, considerei-a uma oportunidade pedagógica extremamente enriquecedora, pois, através da realização desta atividade seria possível envolver as crianças de forma ativa, promovendo a sua autonomia ao realizar o trabalho de forma prática e participativa. Afinal, “para tornar as crianças autónomas devemos deixá-las agir por iniciativa própria e estimular a sua curiosidade ao longo das várias descobertas que realizam acerca do mundo que as rodeia” (Silva, 2023, p.3).

Além disso, o processo de confeção do bolo permitiria que as crianças manuseassem materiais e utensílios com os quais, provavelmente, ainda não tinham tido contacto, ampliando as suas experiências e o seu repertório sensorial e motor.

A atividade também ofereceria a oportunidade de verem o produto do seu trabalho concretizado de maneira tangível, o que não só lhes proporcionaria um sentimento de realização pessoal, mas também o reconhecimento da comunidade escolar com a partilha do bolo. A possibilidade de transformar um simples conjunto de ingredientes em algo palpável, que pudesse ser apreciado por todos, reforça a importância do trabalho coletivo e o valor do esforço individual dentro de um contexto de aprendizagem compartilhada.

Neste sentido, iniciei a atividade recordando o que tínhamos feito no dia anterior, pedindo a um dos meninos que fizesse um breve resumo do que aprendemos. Como era de esperar, todos quiseram participar, o que tornou esta recapitulação extremamente interativa e dinâmica. Aproveitei esta oportunidade para ligar o tema do dia anterior, a alimentação à atividade do dia, introduzindo a ideia de confeccionar um bolo. Expliquei que, embora os doces possam fazer parte da nossa alimentação, devem ser consumidos com moderação e nunca em excesso, promovendo, assim, uma reflexão sobre os hábitos de alimentação saudáveis.

Apresentei, então, a receita previamente preparada para o bolo de banana e os ingredientes que seriam utilizados. As crianças estavam visivelmente entusiasmadas e felizes por fazer parte do processo de confeção do bolo. O brilho nos olhos de cada uma

delas demonstrava a curiosidade e a alegria de participar ativamente numa atividade prática, que envolvia não só a manipulação de ingredientes, mas também o cumprimento de tarefas de forma autónoma.

O ambiente estava carregado de energia positiva, com as crianças a se expressarem de forma exuberante, comentando entre si o que estavam prestes a fazer e antecipando os próximos passos.

Figura 27
Receita



Este entusiasmo revelou-se ainda maior quando cada criança foi chamada a desempenhar uma tarefa específica, como medir os ingredientes, mexer a massa ou untar as formas. Cada uma sentia-se valorizada e parte fundamental do processo, o que aumentou o seu envolvimento e a sua vontade de colaborar. Além disso, a interação entre elas tornou-se ainda mais dinâmica, com algumas a partilharem sugestões ou a comentarem o que já tinham feito em experiências anteriores. Esse espírito de partilha e colaboração entre as crianças refletiu-se no ambiente alegre, criando uma atmosfera de aprendizagem rica e prazerosa. A felicidade de verem o seu trabalho a tomar forma, tanto no processo de confeção como no resultado, foi evidente e contribuiu para uma vivência marcante desta atividade.

Figura 28
Confeção de um bolo



À medida que o bolo estava a ser finalizado, organizei o grupo de forma ordenada, colocando-os em fila, como um "comboio", e dirigimo-nos à cozinha para que as crianças pudessem observar o momento em que o bolo foi colocado no forno. Este momento proporcionou-lhes uma experiência visual e sensorial, permitindo-lhes acompanhar o processo de transformação dos ingredientes e compreender a importância do forno na confeção de bolos. A alegria e entusiasmo das crianças ao ver o seu trabalho culminado foram notórias, reforçando a satisfação de participarem ativamente em todo o processo.

Figura 29
Bolo finalizado



4.5.3 Arruma o Planeta

Esta semana de intervenção pedagógica foi marcada por um momento de aprendizagem designado “Arruma o Planeta”, concebido com o propósito de sensibilizar as crianças para a importância da preservação ambiental. A escolha desta temática surgiu com o intuito de alertar as crianças para a necessidade de cuidarmos do nosso planeta, sendo este um tema muito frequente nos diálogos que estabeleci ao longo da minha PPI.

Considero que a introdução destes temas desde tenra idade é essencial para fomentar uma atitude responsável e ativa face às questões ambientais. As crianças, enquanto cidadãos em formação, beneficiam de uma educação que as sensibilize para a importância da sustentabilidade, uma vez que esta lhes permite compreender a relação de interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente. Através de atividades lúdico-pedagógicas, como histórias, jogos, experiências e desafios práticos, é possível estimular nas crianças uma aprendizagem significativa, despertando o seu sentido crítico e incentivando a adoção de comportamentos ecológicos. Além disso, ao serem envolvidas ativamente em práticas sustentáveis, como a separação de resíduos, a reutilização de materiais e o respeito pela natureza, não só adquirem conhecimentos fundamentais, mas também interiorizam valores e atitudes que poderão ser refletidos nas suas ações futuras.

Deste modo, a abordagem a esta problemática no contexto educativo assume um papel determinante na formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e interventivos, capazes de contribuir para um mundo mais equilibrado e sustentável.

Quando as crianças chegaram à sala, manifestaram grande espanto ao se depararem com lixo espalhado pelo chão, surgido de forma misteriosa. Perante esta situação, procurei captar a sua atenção e envolvê-las ativamente na resolução do problema, sugerindo que fizessem silêncio para escutarmos eventuais indícios da presença da pessoa responsável por aquela desordem. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, pois as crianças demonstraram maior controlo do ruído, tanto durante o momento do lanche como no acolhimento, motivadas pelo desejo de desvendar o mistério.

Figura 30
Resíduos no chão



O envolvimento das crianças foi notório, evidenciado pelo seu comportamento atento e cooperativo. Sempre que algum colega elevava excessivamente o tom de voz, os restantes intervinham prontamente, chamando a atenção para a importância do silêncio na obtenção de pistas. Tal como refere, Costa et al. (2014) citando Hosal-Akman e Simga-Mugan (2010), “a aprendizagem ativa envolve os alunos e os ajuda a aprender o relacionamento entre o conhecimento e a prática” (p.63). Desta forma, esta dinâmica promoveu não só a participação ativa das crianças, mas também o desenvolvimento de competências como a responsabilidade, a cooperação e a regulação do comportamento, aspetos fundamentais na construção da autonomia e do sentido de comunidade.

Após terminarem o lanche, as crianças dirigiram-se à área de higienização, onde lavaram as mãos, e, de seguida, sentaram-se no tapete, aguardando o início da próxima atividade. Procurei estimular a reflexão das crianças sobre a problemática do lixo encontrado no chão, incentivando-os a identificar e classificar os diferentes materiais presentes, nomeadamente papel, plástico e vidro. Esta abordagem permitiu não só consolidar aprendizagens sobre a separação de resíduos, mas também promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental.

Assim que todas as crianças se encontravam reunidas no tapete, demos início à rotina da manhã, seguindo a estrutura previamente estabelecida. Este momento revelou-se essencial para a organização do grupo e para a criação de um ambiente harmonioso, proporcionando uma transição natural para as atividades seguintes e reforçando hábitos estruturantes no quotidiano das crianças.

De seguida, explorou-se um vídeo relacionado com a temática abordada. Durante a exibição, apercebi-me de que algumas crianças já conheciam a música apresentada, o que gerou um ambiente de entusiasmo e envolvimento.

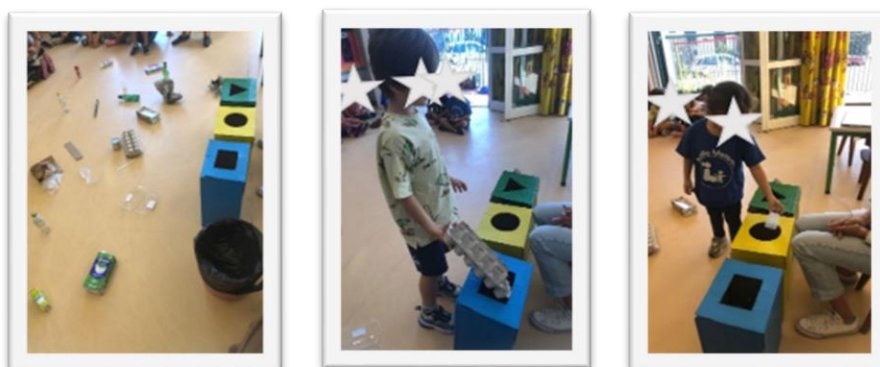
Após a visualização do vídeo, procurei explorar o seu conteúdo através de um conjunto de questões, com o intuito de verificar a compreensão da mensagem transmitida e reforçar os conhecimentos adquiridos. As respostas das crianças revelaram um domínio bastante satisfatório do conceito apresentado, uma vez que conseguiram responder corretamente a todas as perguntas. Considerando este nível de compreensão, desafiei-as a refletir sobre os próximos passos necessários para arrumar o lixo que se encontrava na sala. De imediato, indicaram que os ecopontos seriam essenciais para esta tarefa, demonstrando a assimilação da importância da separação de resíduos.

Tendo em conta esta resposta, apresentei um dos ecopontos, que se encontrava dentro de um saco e propus às crianças que tentassem adivinhar qual seria. Este momento

gerou grande entusiasmo e participação ativa. Após identificar corretamente todos os ecopontos, iniciámos o processo de separação do lixo. Para tornar a atividade mais dinâmica e inclusiva, chamei uma criança de cada vez, permitindo que escolhessem uma das embalagens presentes no chão e a colocassem no ecoponto correspondente. As crianças desempenharam esta tarefa com grande autonomia e precisão, demonstrando não apenas um entendimento claro do processo de reciclagem, mas também um elevado nível de envolvimento e responsabilidade na execução da atividade.

Figura 31

Separação dos resíduos



Para concluir esta atividade e embora esta etapa não estivesse inicialmente prevista na planificação, em articulação com a educadora cooperante, decidi proceder a uma extensão da experiência pedagógica. Assim, deslocámo-nos até ao polivalente, onde as crianças tiveram a oportunidade de esvaziar os resíduos que tinham separado, consolidando, deste modo, a aprendizagem sobre a importância da reciclagem e da correta gestão dos resíduos. Esta ação permitiu, ainda, reforçar o sentido de responsabilidade das crianças, uma vez que os ecopontos passaram a integrar a sua sala, incentivando-as a manter a prática da separação do lixo no seu quotidiano.

É fundamental destacar que a planificação deve ser encarada com flexibilidade, permitindo adaptações consoante as necessidades, os interesses e as dinâmicas do grupo de crianças. Tal como refere Wassermann (1990), “os modelos podem sofrer alterações, refletindo a preocupação de o professor dar mais importância a este ou àquele aspeto” (p. 85). O processo educativo deve então ser orientado por uma abordagem reflexiva e ajustável, garantindo que as aprendizagens sejam significativas e contextualizadas. Para tal, o trabalho colaborativo entre os elementos da equipa educativa assume um papel

essencial, promovendo um ambiente enriquecedor e centrado no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças.

Figura 32

Deslocação até ao polivalente



Considero que este momento de aprendizagem foi extremamente positivo, uma vez que as crianças demonstraram elevado grau de envolvimento e satisfação ao longo de toda a atividade. Este entusiasmo foi visível não apenas pela sua participação ativa, mas também pelas expressões de alegria evidenciadas, nomeadamente, através dos sorrisos e do entusiasmo manifestado durante a execução das diferentes etapas.

Através desta experiência, foi possível proporcionar uma aprendizagem significativa, alinhada com os interesses e as necessidades do grupo, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento de competências essenciais, como a consciência ambiental, a responsabilidade e a cooperação. O ambiente positivo e motivador criado ao longo da atividade reforça a importância de metodologias pedagógicas dinâmicas e interativas, que valorizem o envolvimento das crianças no processo de construção do conhecimento.

4.6 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa

No âmbito da minha PP, foi-me proposta a realização de um projeto a desenvolver em colaboração com a comunidade educativa. Com o intuito de definir um tema pertinente e adequado à realidade do grupo de crianças, da instituição e do meio envolvente, realizei várias reuniões em conjunto com as minhas colegas de estágio, que se encontravam a desenvolver a sua prática na mesma instituição. Através desse trabalho

colaborativo, procurámos refletir sobre as necessidades e os interesses das crianças, garantindo que a temática escolhida fosse significativa e promotora de aprendizagens relevantes.

Tendo em consideração que o Natal é uma época de grande simbolismo e importância para a comunidade, decidimos centrar o nosso projeto na exploração da diversidade das tradições associadas a esta celebração, através de uma peça de teatro denominada de “Os duendes e as bolachas mágicas”. Pretendíamos, assim, sensibilizar as crianças para a riqueza cultural existente, destacando que, apesar das diferenças, todas as tradições possuem valor e contribuem para a construção de um mundo mais inclusivo e harmonioso. Desta forma, procurámos não apenas promover o respeito pela diversidade, mas também incentivar uma visão mais abrangente e reflexiva sobre as diferentes formas de vivenciar esta festividade.

Para a concretização deste projeto, eu e as minhas colegas, iniciamos o processo de escrita e organização do guião que daria forma à peça de teatro. Este momento de planeamento foi essencial para estruturar a narrativa de modo a ser acessível e interessante para as crianças, ao mesmo tempo que promovesse a sua participação ativa e o desenvolvimento das competências expressivas. Após a elaboração do guião, seguimos para os momentos de ensaio, nos quais praticamos repetidamente as falas, a expressão corporal e a interação entre as personagens. Estes ensaios permitiram-nos ajustar detalhes da apresentação e garantir que todos os elementos estivessem alinhados, proporcionando uma experiência coesa e bem estruturada.

No dia da apresentação, decoramos, previamente, o espaço a rigor e de seguida reunimos as diferentes salas no polivalente, criando um ambiente coletivo e dinâmico para partilhar o trabalho com as crianças da escola. A peça de Natal foi realizada com grande entusiasmo e as crianças demonstraram muita felicidade ao longo de toda a apresentação, participando ativamente e reagindo de forma positiva à história que lhes foi apresentada. No final da peça, como forma de celebrar o sucesso da atividade e proporcionar um momento de partilha, distribuámos as broas que confecionamos pelas crianças de todas as salas. Este gesto simbólico não só complementou o ambiente festivo, como também reforçou o espírito de comunidade e cooperação entre todos os participantes, criando uma experiência inesquecível e significativa para as crianças, que puderam saborear o momento de celebração.

Figura 33
Decoração do espaço

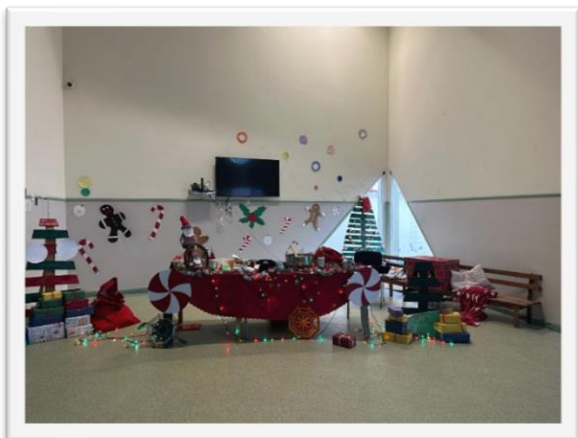


Figura 34
Apresentação final



4.7 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

Como já mencionei anteriormente, a reflexão contínua desempenha um papel fundamental em qualquer prática pedagógica. É por meio da reflexão que o docente consegue analisar e ajustar as suas estratégias de ensino, atendendo às especificidades do grupo com o qual trabalha. Esta capacidade de adaptação é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e personalizado.

Neste sentido, nesta secção, irei apresentar uma reflexão sobre a minha PPI, considerando todos os aspetos que a envolveram. Irei abordar a importância da observação, uma ferramenta crucial no processo de identificação das necessidades e características do grupo, assim como as estratégias pedagógicas que implementei para

promover a aprendizagem. A análise das abordagens adotadas, bem como a avaliação da sua eficácia, permitirá uma compreensão mais aprofundada do impacto das minhas ações e das modificações necessárias para a melhoria contínua do processo educativo.

No primeiro dia da minha intervenção estava um pouco nervosa, pois, apesar de já ter tido experiência em contexto EPE, sabia que teria uma vivência mais prolongada e a responsabilidade pelas aprendizagens das crianças. Os momentos que estariam sob a minha orientação seriam, de certa forma, mais significativos. Esse sentimento de apreensão era natural, dado que a situação exigia uma adaptação contínua e uma gestão mais autónoma das minhas práticas pedagógicas.

No entanto, no dia em que me apresentei na sala, fui recebida de forma muito acolhedora tanto pelas auxiliares como pela educadora cooperante. Desde o início, senti-me à vontade, o que facilitou a minha integração no grupo. A interação com as crianças também se revelou muito positiva, pois estas demonstraram, logo de imediato, um grande carinho por mim, o que fez com que o vínculo estabelecido fosse, desde logo, recíproco. Este acolhimento inicial foi fundamental para criar um ambiente de confiança mútua, o que se traduziu numa experiência mais fluída e gratificante ao longo da minha prática.

Esta fase inicial da minha PP foi também marcada por um momento de observação, que, como é amplamente reconhecido, assume-se como uma etapa essencial para a compreensão das características individuais e grupais das crianças. A observação permitiu-me analisar de forma mais atenta e reflexiva as suas atitudes, comportamentos, dinâmicas de interação e estilos de aprendizagem, o que foi crucial para a adaptação das minhas futuras práticas pedagógicas. Apesar disso considero que a observação deveria durar mais tempo, pois não consegui aferir todos os conhecimentos necessários para adequar, de forma mais pormenorizada, as primeiras atividades de acordo com as necessidades, capacidades e interesses das crianças.

Importa destacar que a observação contínua foi uma ferramenta valiosa, não só para ajustar as minhas abordagens pedagógicas, mas também para perceber como poderia contribuir de forma mais eficaz para o desenvolvimento de cada criança, respeitando a sua individualidade e o ritmo de aprendizagem. Nesta perspetiva para oferecer uma boa pedagogia o educador deve observar cada criança em particular e não olhar para a sala como um todo, permitindo, assim, conhecer a criança e os seus interesses e necessidades específicas (Portugal, 2009, p. 2). Percebe-se, então, que a observação é extremamente importante para o planeamento e para a concretização das atividades, de modo que estas

sejam adequadas ao grupo, a cada criança e que assegurem a satisfação de todas as suas necessidades.

Relativamente às atividades implementadas nos primeiros dias, a sua planificação constituiu um processo desafiador, isto deu-se ao facto de estar numa fase de ambientação ao grupo e à sua forma de trabalhar. Contudo, considero que a planificação atempada de cada atividade, assim como a preparação dos materiais, foi fulcral para que a maioria das atividades decorresse da melhor forma possível. Assim como refere Portugal (2009), o educador deve planear de acordo com aquilo que sabe da criança e do grupo, “procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento” (p.2). É de salientar, que a implementação das atividades foi melhorando progressivamente a cada semana de prática, pois tentei sempre emendar o que achava que não tinha corrido tão bem. Para tal, tentei sempre observar e ouvir as crianças, com o intuito de propor atividades do seu interesse e que correspondessem às necessidades de cada uma.

A meu ver, um dos principais fatores que mais afetava a implementação das minhas atividades era o comportamento do grupo, que se mostrava, por vezes, inquieto e barulhento, dificultando a minha capacidade de os conter e manter a atenção necessária. Este aspeto, embora desafiante, era algo com o qual ainda estava a aprender a lidar, pois exigia o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de gestão do comportamento e do ambiente da sala.

Contudo, esta situação revelou-se extremamente importante para as minhas práticas futuras, pois permitiu-me refletir sobre as abordagens que deveria adotar para lidar com tais desafios. Com o tempo, fui aprimorando as minhas técnicas de organização e comunicação, de forma a criar um ambiente mais calmo e focado, ajustando as atividades de modo a captar melhor a atenção das crianças e promover uma maior colaboração. Este processo de aprendizagem foi fundamental, pois proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de grupo e das estratégias de gestão da sala, que são essenciais no desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

Um aspeto que considerei fundamental para que a minha PP decorresse da melhor forma possível foi, sem dúvida, a relação que estabeleci com as crianças. Desde o início da minha intervenção, procurei aproximar-me delas de forma genuína, esforçando-me por conhecer as suas características individuais, assim como os seus interesses, preferências e aversões. Este processo de aproximação envolveu ouvir as suas opiniões, apoiar as

crianças nos momentos em que se sentiam tristes, dialogar com elas sobre diversos assuntos e, sobretudo, proporcionar-lhes momentos de afeto e carinho.

Através deste envolvimento, foi possível construir uma relação sólida de confiança e segurança emocional com todas as crianças, o que foi essencial para o sucesso da minha prática pedagógica. As crianças sentiram-se à vontade para se expressarem e participarem nas atividades, pois estabeleceram um vínculo afetivo comigo, o que permitiu transmitir a sensação de que estavam num ambiente seguro e acolhedor. Este processo de construção da relação de confiança foi crucial, pois permitiu que as crianças se sentissem valorizadas e compreendidas, criando uma base sólida para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências ao longo da minha intervenção.

Assim, tal como afirma Portugal (2009), o educador deve ser capaz de “estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (p. 5), isto é, a criança precisa de um educador sensível que seja capaz de perceber os seus sentimentos, tentando assim, ajudá-la.

Para concluir, a minha PPI contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação. Este estágio proporcionou-me a oportunidade de adquirir experiência no contexto da educação EPE, permitindo-me vivenciar de forma prática o trabalho pedagógico junto de um grupo de crianças. Através dessa experiência, pude compreender melhor as dinâmicas de uma sala de aula e as diversas interações que se estabelecem entre as crianças, assim como entre estas e o educador.

Acredito que os conhecimentos e as competências adquiridos ao longo desta prática foram fundamentais para me proporcionar uma visão mais realista e abrangente sobre a valência da Educação Pré-Escolar. O contacto direto com as diferentes realidades presentes numa sala de aula permitiu-me perceber as necessidades, os desafios e as oportunidades de aprendizagem que surgem diariamente. Além disso, este estágio forneceu-me um conjunto de estratégias pedagógicas valiosas que poderei utilizar no futuro, adaptando-as às especificidades de cada grupo e contexto, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Esta experiência foi, sem dúvida, um marco significativo na minha formação profissional, ajudando-me a consolidar o conhecimento teórico com a prática e a reforçar o meu compromisso com a educação.

Para concluir, foi uma experiência extremamente enriquecedora estar em contacto com o grupo desta sala. Este grupo era composto por crianças motivadas, dedicadas e

muito carinhosas, que me acolheram de forma calorosa e demonstraram grande entusiasmo em todas as atividades que propus. Ao longo da minha intervenção pedagógica, tive a oportunidade de aprender muito com elas, não só no âmbito das suas aprendizagens, mas também no que diz respeito às suas personalidades e interesses.

O vínculo que estabeleci com as crianças é algo que valorizo profundamente e que levarei comigo ao longo da minha trajetória profissional. A sua energia, dedicação e afeto foram elementos que me ajudaram a crescer enquanto futura educadora, permitindo-me refletir sobre a importância de criar um ambiente de confiança e proximidade para o desenvolvimento das crianças. Levo um enorme carinho por todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar. A experiência de trabalhar com este grupo será, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha formação profissional.

Capítulo 5 | Prática Pedagógica II – Vivências pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo apresenta o meu percurso pela minha Prática Pedagógica II (PPII), acompanhado da respetiva análise e reflexão. A minha prática realizou-se em contexto de 1.º CEB, numa escola pública localizada no Funchal, com uma turma de 1.º ano.

A minha PPII, teve início a 24 de fevereiro de 2024 e terminou a 14 de maio de 2024, decorrendo assim ao longo de nove semanas, com 15 horas destinadas à observação participante e as restantes 120 horas de implementação pedagógica.

No decorrer deste capítulo e à semelhança do anterior, serão destacados diversos elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica adaptada e adequada. Entre estes, incluem-se a organização do ambiente educativo, o meio envolvente, a turma, o espaço e a gestão do tempo. Adicionalmente, serão apresentados três momentos de aprendizagem implementados junto da turma de 1.º ano de escolaridade, que me acompanhou ao longo de toda esta prática.

5.1 Organização do Ambiente Educativo

“(…) as crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (Formosinho et al., 2007, p.80).

Conforme mencionado no capítulo suprarreferido, a organização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental na adequação da prática pedagógica. Uma estrutura bem organizada permite ao docente criar um espaço de aprendizagem mais dinâmico e funcional, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Como tal, irei começar por contextualizar o ambiente educativo onde decorreu a minha PPII.

5.1.1 Caracterização do Meio Envolvente

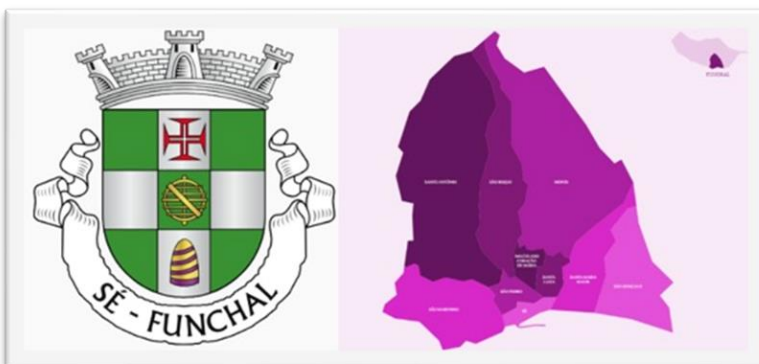
A instituição educativa onde se desenvolveu a minha PPII, está situada na freguesia da Sé, no concelho do Funchal.

A freguesia da Sé ocupa uma parte significativa da zona central da cidade do Funchal, sendo uma área repleta de elementos que refletem a rica história da Ilha da Madeira, desde os tempos das descobertas até aos dias de hoje. Esta zona é

particularmente marcada pelo património histórico e cultural que alberga, destacando-se vários monumentos emblemáticos, dos quais ninguém passa indiferente. Entre os mais notáveis, podemos referir a Sé Catedral, assim como as estátuas dos descobridores, o Palácio de São Lourenço, os museus locais e os serviços do Governo Regional. Nas proximidades da escola, encontram-se ainda os Julgados de Paz, bem como os serviços da Polícia Judiciária, reforçando a centralidade e importância histórica desta freguesia.

Figura 35

Brasão da Freguesia e mapa da cidade do Funchal



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

A freguesia da Sé constitui, ainda, um ponto de paragem, tanto para os madeirenses como para os turistas que visitam a cidade. Este local é, assim, uma área de grande centralidade, onde se concentram as principais ruas comerciais, com diversas lojas, bancos e restaurantes. Apesar de ser uma zona bastante movimentada e de intensa atividade comercial, esta freguesia oferece também a oportunidade de desfrutar de espaços verdes, como o Jardim Municipal e o Parque de Santa Catarina, que proporcionam momentos de tranquilidade e lazer.

A instituição em questão está situada numa localização privilegiada, rodeada por diversas infraestruturas que enriquecem a experiência de todos os que ali estudam e trabalham. Nos arredores, encontram-se vários espaços verdes, como referido anteriormente, que proporcionam locais de lazer e contacto com a natureza.

Além disso, a zona é dotada de um vasto património cultural, incluindo a Igreja da Sé do Funchal, o Museu CR7, o Teatro Municipal Baltazar Dias e a Câmara Municipal do Funchal, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem e enriquecimento cultural. Para responder às necessidades quotidianas, estão disponíveis várias infraestruturas e serviços, como farmácias, bancos, restaurantes, hotéis e um centro comercial, onde se encontram lojas de referência.

No que diz respeito ao setor da Educação, a área conta com diversas instituições de ensino, entre as quais a Escola Profissional Cristóvão Colombo, o Externato Princesa Dona Maria Amélia e o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. Deste modo, a instituição beneficia de uma localização estratégica, rodeada por infraestruturas que contribuem significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade académica e local.

Importa destacar que a escola tem estabelecido diversas parcerias com instituições e empresas locais, com o objetivo de enriquecer a sua prática pedagógica e proporcionar uma aprendizagem mais diversificada aos seus alunos. Entre as parcerias destacam-se a Câmara Municipal do Funchal, a Junta de Freguesia da Sé, a Polícia Judiciária - Escola Segura, o Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas, o Clube Desportivo Mar e Serra, o Clube Naval do Funchal, a Editora Leya, a Universidade da Madeira e a Porto Editora (Escola Virtual). A escola também colabora com outros serviços da comunidade local, como a Escola Profissional de Artes da Madeira Eng. Luís Peter Clode, bibliotecas, bombeiros, correios, museus, associações de solidariedade social e serviços de comércio.

Estas parcerias contribuem para o desenvolvimento dos alunos e para uma maior integração da escola na dinâmica social e cultural da região.

5.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo

A minha PPII, teve lugar numa instituição de ensino público, localizada no concelho do Funchal.

Este estabelecimento educativo funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro, englobando atividades curriculares, de enriquecimento e de ocupação dos tempos livres. Este modelo educativo visa proporcionar um acompanhamento integral aos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas competências em diversas áreas. O mesmo, apresenta um horário de funcionamento alargado, das 8h30 às 18h30, permitindo uma organização equilibrada das atividades letivas e não letivas.

Atualmente, a escola dispõe de duas salas destinadas à EPE e oito turmas do 1.º CEB. A distribuição das turmas segue um regime de alternância de horários, com as turmas do 1.º e 2.º anos a frequentarem as atividades curriculares no turno da manhã, enquanto as turmas do 3.º e 4.º anos realizam as suas atividades curriculares no turno da tarde. Para além das atividades curriculares, os alunos usufruem de um conjunto diversificado de atividades de enriquecimento curricular e de ocupação dos tempos livres,

que decorrem no turno contrário ao da componente curricular. Estas atividades abrangem áreas como o desporto, as artes, a tecnologia, a formação pluridimensional e a ligação da escola com a comunidade envolvente.

No que diz respeito aos apoios pedagógicos, tanto o apoio acrescido como o apoio especializado são planeados de forma a garantir o equilíbrio do horário semanal dos alunos. Sempre que possível, estes apoios são prestados durante o turno curricular, em regime de apoio cooperativo, podendo também decorrer no turno contrário, quando necessário. Para os alunos abrangidos por medidas de implementação da Educação Inclusiva, o horário do apoio pedagógico especializado é previamente definido e comunicado aos respetivos Encarregados de Educação, assegurando um acompanhamento adequado às suas necessidades educativas.

Em relação às infraestruturas, esta instituição dispõe de espaços físicos adequados ao número de alunos que a frequentam, permitindo um funcionamento eficiente no regime atualmente estabelecido. Esta conta com diversas áreas destinadas ao desenvolvimento das atividades letivas e não letivas. No que diz respeito às salas de aula, estão disponíveis quatro salas destinadas ao 1.º CEB, equipadas com mobiliário adequado às atividades escolares e duas salas destinadas à EPE, também adaptadas às necessidades das crianças. A escola possui também uma biblioteca, uma sala de Expressão Plástica e outra dedicada à Expressão Musical e Dramática, abrangendo diversas áreas artísticas. Há, ainda, uma sala de informática, equipada para promover o ensino das competências digitais.

Relativamente ao apoio à comunidade educativa, a escola dispõe de uma sala de atendimento aos pais e serviços, bem como de uma sala de professores. Existe ainda uma sala destinada ao atendimento dos Encarregados de Educação e um gabinete específico para a direção da escola e respetiva documentação. Para garantir a acessibilidade a todos os alunos e profissionais, o edifício encontra-se equipado com um elevador.

No que concerne aos espaços de apoio à alimentação e atividades desportivas, a escola possui uma cantina ampla, bem iluminada e devidamente adaptada ao seu funcionamento. Para a prática desportiva e as aulas de Educação Física e Motora, existe um campo vedado, garantindo segurança e adequação às atividades. Além disso, os alunos têm acesso a diversos espaços recreativos, incluindo um recinto aberto com parque infantil e uma área coberta de menor dimensão. Como suporte às atividades físicas, a escola disponibiliza, ainda, arrecadações e balneários para apoio ao desporto escolar.

As instalações sanitárias estão distribuídas de forma a atender às necessidades de toda a comunidade escolar, contando com sete casas de banho, das quais uma é adaptada

para pessoas com mobilidade reduzida, uma é destinada às crianças da EPE, três são de uso exclusivo para os alunos do 1.º Ciclo e duas são reservadas aos adultos. O edifício escolar encontra-se ainda rodeado por jardins, proporcionando um ambiente agradável e propício ao bem-estar dos alunos.

As salas de aula, tanto do 1.º CEB como da EPE, estão equipadas com o material necessário ao desenvolvimento das atividades letivas. Todo o espaço escolar dispõe de acesso à internet e as salas curriculares e de enriquecimento curricular encontram-se equipadas com computador, quadro e projetor, garantindo o apoio tecnológico ao ensino.

No que diz respeito ao corpo docente da escola, este tem se mantido estável, garantindo continuidade pedagógica e experiência no acompanhamento dos alunos. Esta conta com 36 docentes, abrangendo diversas áreas de ensino. A equipa inclui quatro Educadoras de Infância, vinte e um Professores do 1.º CEB, além de dois Professores do 1.º Ciclo e três Educadoras de Infância especializadas em Educação Especial, que oferecem acompanhamento diferenciado a crianças com necessidades educativas específicas.

A escola oferece ainda um leque diversificado de disciplinas de enriquecimento curricular e expressão artística e motora, contando com três professores de Expressão Física e Motora, dois de Expressão Musical e Dramática e um de Expressão Plástica. Essa diversidade no corpo docente reflete a preocupação da escola em proporcionar uma formação abrangente e equilibrada aos alunos, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos essenciais nas áreas curriculares, mas também o desenvolvimento de competências artísticas, físicas e expressivas. Assim como refere Mano (2013), “cada expressão contribui de uma forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem” (p.45). A estabilidade da equipa docente tem sido fundamental para garantir um ambiente educativo consistente e para a implementação eficaz dos projetos pedagógicos da escola.

Em relação ao corpo não docente este é composto por 14 profissionais. Estes pertencem a diversas categorias, incluindo: um Técnico Superior de Biblioteca, um Técnico Superior na secretaria, oito Assistentes Operacionais, quatro Técnicos de Apoio à Infância e uma Técnica de Apoio à Infância que exerce funções na secretaria.

É ainda relevante destacar os documentos orientadores utilizados pela escola, que têm como finalidade promover a sua autonomia e a flexibilidade na gestão do currículo. Entre esses documentos, encontram-se o PEE e o PAA. O PEE, em vigor entre 2023 e 2027, intitula-se “Uma escola de todos e para todos” e tem como principal intuito “contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais cultos, críticos, responsáveis,

autónomos, criativos, solidários e comprometidos na edificação de uma melhor sociedade” (PEE, 2023-2027, p.5).

Este projeto surge com o intuito de proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade, assegurando que todas as oportunidades sejam igualmente oferecidas. O objetivo é criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno possa desenvolver o seu potencial máximo, independentemente das suas circunstâncias pessoais ou sociais. Assim, “desejamos uma escola mais inclusiva, promotora de aprendizagens enriquecedoras para todas as crianças e alunos” (PEE, 2023-2027, p.5). Ao promover a igualdade de oportunidades, a escola visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos educacionais adequados, apoio pedagógico e experiências enriquecedoras que contribuam para a sua formação.

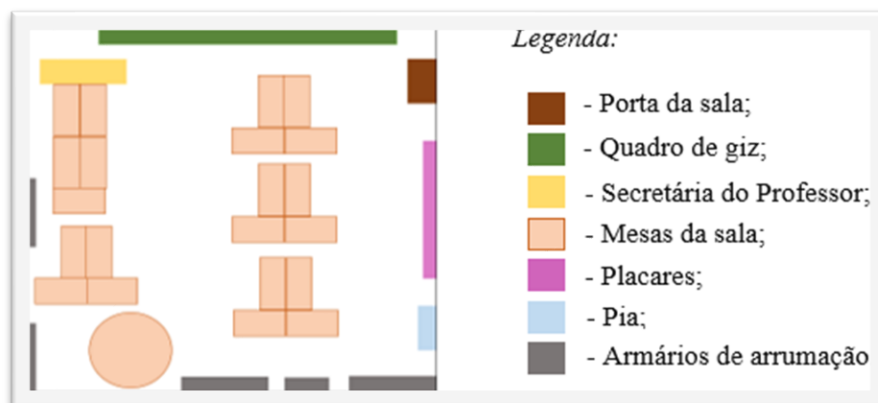
Podemos concluir que esta é uma instituição que se preocupa com o desenvolvimento dos seus alunos, oferecendo uma educação de qualidade, inclusiva e diversificada. A combinação de uma estrutura física adequada, um corpo docente experiente e um compromisso com a comunidade torna esta escola num espaço privilegiado para a aprendizagem e o crescimento das crianças.

5.1.3 Organização do Espaço Pedagógico

A organização do espaço pedagógico desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que são os elementos presentes neste espaço que possibilitam o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Este “possui um papel determinante, isto porque, permite a estruturação de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos” (Neves, 2014, p.6).

O ambiente onde ocorre a aprendizagem deve ser cuidadosamente pensado e estruturado para promover a interação dos alunos com o saber de forma significativa. Nesse sentido, é de extrema importância que o professor titular crie um espaço que favoreça a aquisição de competências, integrando diversos elementos que estimulam a curiosidade, a reflexão e a criatividade.

Figura 36
Planta da sala



A sala onde realizei a minha PPII situava-se no primeiro piso do edifício e era partilhada por duas turmas. No turno da manhã, era utilizada pela turma do 1.º ano de escolaridade, com a qual desenvolvi o meu estágio, enquanto no turno da tarde acolhia a turma do 3.º ano de escolaridade. Esta organização exigia uma gestão cuidadosa do espaço e dos materiais, de modo a garantir que as turmas encontrassem um ambiente adequado às suas necessidades de aprendizagem.

Quando entrei nesta sala de aula, pela primeira vez, fiquei surpreendida ao deparar-me com a disposição das mesas. As mesmas estavam organizadas em grupos, cada um composto por cinco alunos. Esta configuração não era algo que eu esperava encontrar, uma vez que, habitualmente, as salas de aula seguem uma disposição mais tradicional. No entanto, rapidamente percebi os benefícios da mesma, pois favorece a interação entre os alunos e incentiva o trabalho de grupo, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e dinâmica. Na perspetiva de Neves (2014), esta disposição:

além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas, surgindo a necessidade de atribuir uma atenção especial ao uso do espaço na sala de aula e ao mobiliário móvel. (p.7)

Figura 37

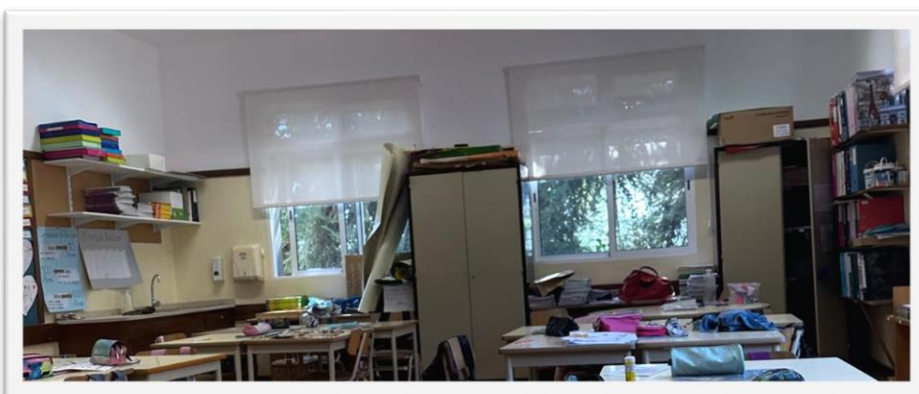
Disposição das mesas e cadeiras em grupos



Para além da disposição das mesas, que se revela benéfica para a promoção do trabalho colaborativo, a sala caracteriza-se por ser um espaço amplo, acolhedor e bem iluminado, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem. Destaca-se ainda pela presença de diversos elementos de arrumação, que contribuem para a organização do espaço. Um aspeto relevante a salientar é a forma como os manuais dos alunos estavam dispostos: colocados sobre uma mesa à altura das crianças, permitindo-lhes aceder aos materiais de forma autónoma sempre que necessário. Esta organização incentiva a responsabilidade e a independência dos alunos na gestão dos seus recursos escolares.

Figura 38

Arrumação da sala



A sala estava equipada com um quadro de giz, utilizado para registar exercícios e outras informações ao longo do dia, o que permitia uma comunicação clara e organizada com os alunos. Para complementar as estratégias pedagógicas implementadas, contava ainda com um quadro interativo, que não servia apenas como apoio ao desenvolvimento

das atividades letivas, mas também facilitava a interação dos alunos com o conteúdo, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Este quadro interativo possibilitava a utilização de recursos multimídia, como vídeos e animações, que enriqueciam, significativamente, a experiência de aprendizagem. Adicionalmente, a sala dispunha de vários placares, onde eram afixados elementos relacionados com os conteúdos abordados e os trabalhos realizados pelos alunos, valorizando assim as suas produções e contribuindo para um ambiente de aprendizagem estimulante e motivador.

Figura 39

Quadro de giz, quadro interativo e placares da sala



Na minha perspetiva, a organização da sala era positiva, uma vez que atendia às necessidades individuais de cada criança. Essa disposição permitia que todos os alunos se sentissem integrados e confortáveis, favorecendo a sua participação nas atividades. Ao proporcionar um ambiente estruturado e acolhedor, a sala contribuía para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a aprendizagem. A atenção dada às particularidades de cada aluno demonstrava uma prática pedagógica centrada no aluno, promovendo, assim, uma experiência educativa mais eficaz e personalizada.

5.1.4 Organização do Tempo Pedagógico

Uma gestão eficiente do tempo permite que os alunos se envolvam de forma equilibrada e produtiva nas várias atividades propostas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e saudável. Para tal, as componentes do currículo são definidas tendo em conta uma matriz-base, tal como consta no Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h. Este documento define as “áreas disciplinares e disciplinas, que integram os

planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles” (p.2930), tal como é possível observar na figura 35.

Importa ainda referir que, no contexto da Região Autónoma da Madeira, a organização curricular e a gestão do tempo pedagógico são também reguladas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Este diploma adapta à realidade regional os princípios e orientações definidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, garantindo que as especificidades do território são consideradas na implementação do currículo e na definição das cargas horárias. Assim, reforça-se a importância de uma abordagem flexível e contextualizada, capaz de responder às necessidades concretas dos alunos madeirenses.

Figura 40

Matriz-Base (D-L n.º 55/2018)

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

De forma a cumprir o que está delineado nos documentos relativos à organização curricular, a escola tem um horário de funcionamento das 8h30 às 18h30. As turmas dos 1.º e 2.º anos têm aulas no turno da manhã, enquanto as dos 3.º e 4.º anos frequentam o turno da tarde. As atividades de enriquecimento curricular são realizadas no turno oposto, permitindo que os alunos aproveitem os tempos livres para desenvolver competências adicionais.

Figura 41
Organização do tempo pedagógico do 1.º Ano

Dia	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:30 09:00	PORTUGUES	MATEMATICA	PORTUGUES/SALA DO FUTURO	APOIO AO ESTUDO	MATEMATICA
09:00 09:30	PORTUGUES	MATEMATICA	PORTUGUES	PORTUGUES	MATEMATICA
09:30 10:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00 10:30	MATEMATICA	PORTUGUES	MATEMATICA	PORTUGUES	DAC / ARTES VISUAIS
10:30 11:00	MATEMATICA	PORTUGUES	ED. FISICA	MATEMATICA	TIC / EST. DO MEIO
11:00 11:30	ESTUDO DO MEIO/CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO	ESTUDO DO MEIO	MÚSICA	MATEMATICA	INGLES
11:30 12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:00 12:30	EXP. PLASTICA	MÚSICA	TIC	PROJETO Clube das Letrinhas	
12:30 13:00					
13:00 14:00	ESTUDO	EXP. PLASTICA	BIBLIOTECA	ED. FISICA	PROJETO "Jogos e canções tradicionais e contemporâneas"
14:00 15:00	INGLES	ESTUDO	PROJETO "Jogos e canções tradicionais e contemporâneas"	PROJETO "Jogos e canções tradicionais e contemporâneas"	BIBLIOTECA/ EDUCAÇÃO LITERÁRIA
15:00 15:30					
15:30 16:00					

Como podemos observar na tabela, embora a turma tenha uma carga horária definida, é fundamental que o professor titular utilize este tempo de forma flexível, adaptando-o às exigências do momento e às necessidades específicas dos alunos. Nem sempre é possível seguir rigorosamente o plano estabelecido, uma vez que cada grupo de estudantes possui características e ritmos de aprendizagem distintos. O mais relevante, neste contexto, é que o docente consiga ajustar as atividades e a dinâmica da sala de aula de forma a responder de maneira eficaz às particularidades de cada criança. Conforme o Decreto-Lei n.º 55/2018, o professor deve manter a:

flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.2931)

Dessa forma, a flexibilidade na gestão do tempo permite ao professor promover uma aprendizagem mais personalizada, assegurando que todos recebem o apoio adequado ao seu desenvolvimento, de acordo com os seus progressos e desafios individuais.

5.1.5 Caracterização da Turma

A planificação assume um papel determinante na construção de um percurso educativo mais significativo, proporcionando experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. Para tal, “quando planifica, o professor tem de considerar as características dos alunos, os seus interesses e motivações, os recursos

disponíveis, bem como os conteúdos programáticos e as metas estabelecidas para a aprendizagem” (Silva, 2016, p.12).

Assim sendo, no que toca à minha PPII, esta foi realizada com uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos, 10 do género masculino e 10 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 anos e os 7 anos. Dos 20 alunos que constituem a turma, dois encontram-se inscritos no ensino especial.

De forma geral, a convivência entre os estudantes revelava-se harmoniosa e enriquecedora, promovendo um ambiente positivo e inclusivo. A maioria dos alunos provém de famílias com um nível socioeconómico e cultural médio a elevado, o que contribuiu para um contexto educativo favorável ao desenvolvimento académico e pessoal. A diversidade existente na turma constitui uma oportunidade valiosa para a promoção da aceitação da diferença, permitindo aos alunos interagir com realidades distintas, ampliar a sua compreensão do outro e fortalecer atitudes de respeito e inclusão.

Figura 42

Género dos alunos

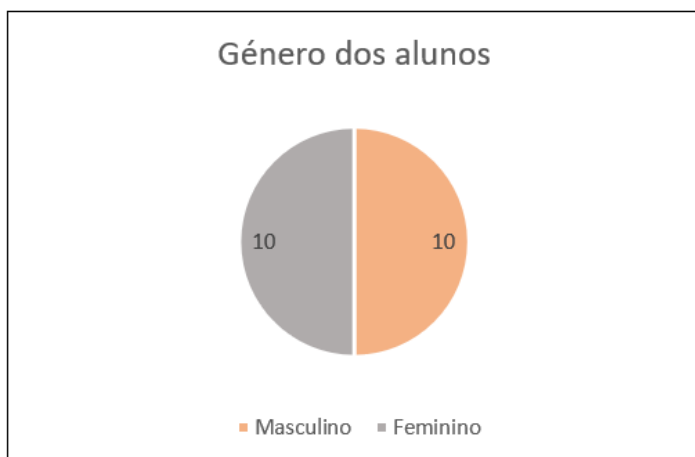
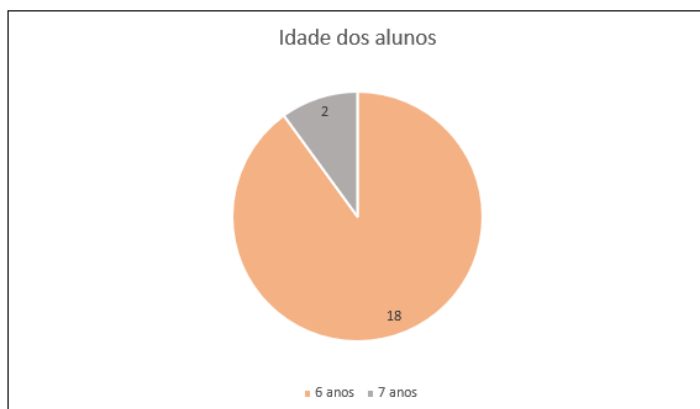


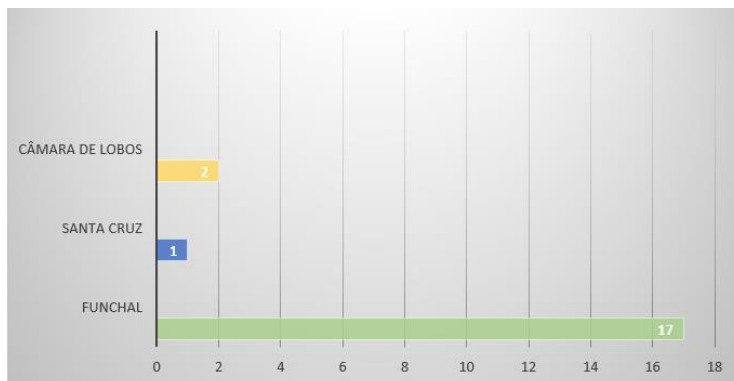
Figura 43

Idade dos alunos



Relativamente aos concelhos de residência, os alunos encontram-se distribuídos pelos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz.

Figura 44
Concelhos de residência



Os alunos desta turma, de uma forma geral, são educados, dedicados e colaborativos. Mostram respeito pelas regras estabelecidas e incentivam os colegas a segui-las, criando um ambiente harmonioso e estruturado. No entanto, há um pequeno grupo que se distrai com facilidade, necessitando de estímulos constantes e de estratégias que os ajudem a manter o foco nas atividades. Além disso, algumas crianças mais reservadas tendem a não expressar as suas dúvidas, o que pode dificultar o seu progresso. Nestes casos, o papel do professor é essencial para criar um ambiente seguro e encorajador, onde cada aluno se sinta confortável para participar ativamente e superar desafios, garantindo que todos possam aprender de forma significativa e confiante.

Estes demonstram ainda um elevado nível de participação e interesse nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A maioria executa as tarefas propostas com atenção e persistência, revelando uma atitude proativa face à aprendizagem.

Caracterizam-se pela criatividade, curiosidade e capacidade de comunicação, apreciando momentos de partilha de ideias e respondendo positivamente a desafios que estimulem o seu pensamento crítico e expressivo. Neste sentido, mostram-se particularmente recetivos a atividades lúdicas e pedagógicas diversificadas, que lhes permitam aperfeiçoar competências essenciais, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Estratégias como o reconto de histórias, debates sobre diferentes temas, apresentações orais, conversas orientadas, bem como atividades artísticas como a dança, o canto e a experimentação prática, captam o seu interesse e promovem uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. No entanto, para manter o seu envolvimento e evitar a dispersão da atenção, é recomendável que as atividades sejam estruturadas de

forma clara, com objetivos precisos e uma duração ajustada ao seu nível de concentração, garantindo, assim, uma experiência educativa estimulante.

5.2 Momentos de Aprendizagem

Nesta secção, irei partilhar e refletir sobre os momentos de aprendizagem, desenvolvidos ao longo de toda a PPII, que se encontram registados tanto nas planificações como nos diários de bordo. Estes momentos resultaram de um planeamento pedagógico intencional, fundamentado não só nos conteúdos a serem lecionados, mas também nas necessidades e interesses das crianças.

Para a concretização destas práticas, tive, ainda, em conta os documentos orientadores que estruturam e sustentam a intervenção educativa, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Projeto Educativo de Escola. Além destes referenciais, as orientações fornecidas pela Professora Cooperante e pela Orientadora Científica da Universidade foram fundamentais para guiar a minha prática, garantindo um alinhamento com os princípios pedagógicos e institucionais estabelecidos.

Cada momento vivido constituiu, assim, uma oportunidade de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas também para mim enquanto futura profissional da educação. A observação e a análise contínua do impacto das estratégias implementadas permitiram-me refletir sobre as práticas adotadas, identificar os desafios e ajustar futuras intervenções de forma mais consciente. Desta forma, de seguida irei apresentar os três momentos de aprendizagem selecionados que refletem um pouco do meu percurso.

5.2.1 *A Magia da Cestinha Cintilante*

No dia 6 de março de 2024, durante a minha prática pedagógica envolvi os alunos na rotina diária, pedindo-lhes que registassem a data no quadro, questionando-os acerca do dia da semana, do mês e do ano e que entregassem o trabalho realizado no estudo do dia anterior.

Dando seguimento às atividades planeadas, recontei a história *A Cestinha Cintilante*, da autoria de Sofia Henriques. Com o intuito de promover uma abordagem mais dinâmica e participativa, desafiei um dos alunos a recontar a história, tornando o momento mais interativo. Ao longo desta atividade, procurei estimular o pensamento

crítico das crianças através de questões orientadas para a compreensão da narrativa, reforçando conceitos previamente abordados e afixando as figuras e valores trabalhados no dia anterior.

Num segundo momento, dei início a um diálogo com os alunos, no qual propus uma tarefa criativa e desafiadora: decorar moldes das personagens inspiradas na história, utilizando exclusivamente materiais recicláveis. Mais uma vez, considerei de extrema importância a utilização de materiais recicláveis, não apenas pelo seu valor ecológico, mas também para sensibilizar os alunos sobre a necessidade de dar uma segunda vida aos objetos que, muitas vezes, são descartados sem serem aproveitados. Assim como está presente no Guia Eco-Escolas “educar para o ambiente e o desenvolvimento é indubitavelmente um fator decisivo na construção da Mudança”, esta abordagem procurava, assim, reforçar a ideia de sustentabilidade, ao mesmo tempo que estimulava a criatividade e a consciência ambiental” (Gomes, 2005, p.1).

Os estudantes demonstraram grande entusiasmo, o que evidenciou o seu interesse em explorar novas formas de expressão e a possibilidade de, através da reutilização, dar um novo significado a objetos do cotidiano. A atividade proporcionou-lhes uma oportunidade única de se envolverem ativamente, enquanto exercitavam a sua criatividade de forma lúdica e educativa.

Antes de iniciar o trabalho prático, tomei o tempo necessário para esclarecer todas as regras e orientações, garantindo que todos os alunos compreendessem a importância de respeitar os materiais e de aplicar as técnicas de forma segura. De maneira organizada, procedi à distribuição dos moldes e dos materiais recicláveis necessários para a realização da tarefa, assegurando que cada aluno tivesse tudo o que precisava para desenvolver o seu projeto de forma autónoma e criativa.

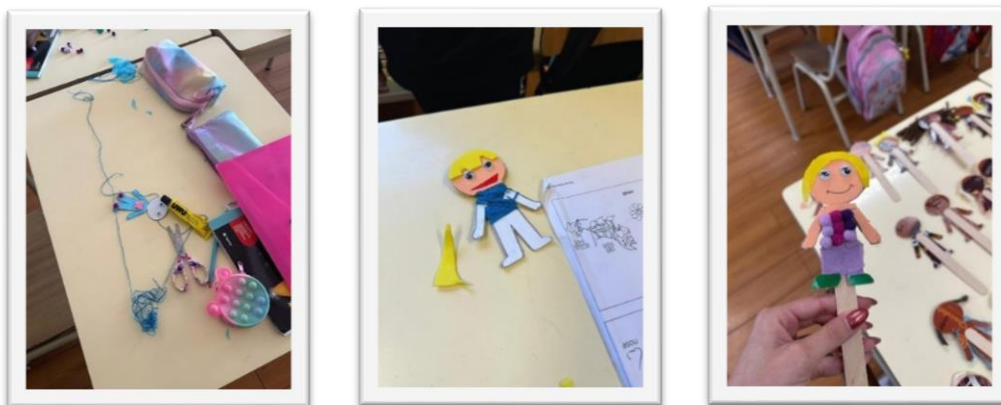
À medida que os alunos iam finalizando as suas criações, propus um momento de partilha coletiva. Cada criança foi convidada a apresentar a sua personagem ao restante grupo, explicando o valor que esta representava, os motivos que a levaram a escolhê-la, os materiais utilizados e quaisquer outras características que considerassem relevantes. Este exercício não só permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos, como também promoveu a expressão oral, a criatividade e a autoconfiança dos estudantes.

Considero que este momento de apresentação foi fundamental, uma vez que, é a partir de experiências como esta, que os alunos têm a oportunidade de adquirir uma maior confiança e segurança em si próprios. Através da partilha das suas criações e da interação com os colegas, conseguem superar a timidez e a vergonha que muitas vezes os limitam

em contextos de exposição pública. Esta prática não só contribui para o desenvolvimento das suas competências de comunicação, mas também permite à criança perceber a importância de se expressar de forma clara e assertiva. Essas competências são essenciais não apenas para o sucesso académico, mas também para o seu crescimento pessoal e social ao longo de todo o seu percurso escolar.

Figura 45

Criação das personagens



Na minha perspetiva, esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, pois evidenciou o impacto do envolvimento ativo das crianças na aprendizagem. A estratégia de tornar a história um elemento interativo, associando-a a um desafio prático, favoreceu uma maior apropriação dos conteúdos e um desenvolvimento significativo de competências transversais. A motivação demonstrada pelos alunos reforça a importância de metodologias que privilegiem a participação, a ludicidade e a contextualização dos saberes, aspetos fundamentais para uma aprendizagem significativa.

5.2.2 Jogo do Stop

O jogo desempenha um papel de grande relevância na aquisição de competências, pois, pelo seu carácter lúdico, torna o processo de aprendizagem mais acessível e motivador. Ao integrar o jogo no ambiente educativo, proporciona-se aos alunos uma experiência de aprendizagem que não se baseia apenas na absorção passiva de conteúdos, mas sim numa abordagem ativa e interativa. Através do jogo, os alunos podem desenvolver uma série de competências, tanto cognitivas quanto sociais, de forma envolvente e divertida. Tal como afirma Costa (2015), “O uso dos jogos é um excelente recurso que o professor pode utilizar no processo ensino-aprendizagem, pois contribuem

e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social do aluno, para além de trabalharem e consolidarem os conteúdos que estão a ser transmitidos” (p.11).

Neste sentido, ao longo da minha PPII, optei por implementar atividades que integrassem diferentes tipos de jogos, com o intuito de tornar a aquisição dos novos conhecimentos mais dinâmica e envolvente. Como tal, a minha escolha incidiu sobre apresentar o Jogo do Stop realizado junto dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Ao iniciar a atividade, o meu objetivo era proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não envolvesse apenas o desenvolvimento de competências matemáticas, mas também fomentasse a interação, o trabalho em equipa e a resolução de problemas de forma lúdica e dinâmica. A escolha do Jogo do Stop surgiu como uma estratégia para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador, estimulando o raciocínio lógico e a concentração.

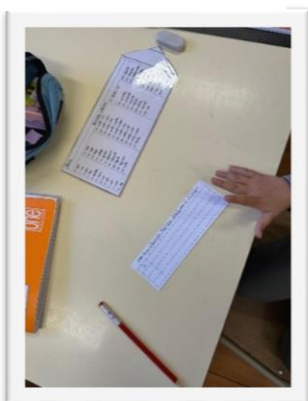
A primeira etapa consistiu em colocar, previamente, uma carta dentro de um envelope, uma ação aparentemente simples, mas que tinha como objetivo criar uma expectativa no grupo. Quando abri o envelope e li a carta, que simulava um pedido de ajuda de uma família que não sabia como jogar ao Stop, os alunos mostraram-se curiosos e rapidamente se envolveram na situação, ansiosos por saber como poderiam ajudar. Este momento revelou-se fundamental, pois estabeleceu um contexto prático e real para o que se seguiria, tornando a tarefa mais significativa para os alunos.

A explicação do jogo foi feita de forma clara, com o intuito de garantir que todos compreendessem as regras e os objetivos. Procurei apresentar o mesmo de forma gradual, primeiro explicando o funcionamento básico e depois detalhando os passos necessários para a execução do mesmo. A distribuição das tabelas com a linha de cima já preenchida permitiu que os alunos visualizassem o formato do jogo, facilitando a compreensão das operações a serem realizadas.

Após distribuir os cadernos, onde os alunos teriam de realizar os cálculos, e fornecer o elemento de consulta, segui para a fase de decisão conjunta sobre o número a utilizar nas primeiras operações. Este momento foi importante para promover a interação e a tomada de decisão colaborativa. Ao sugerir que o primeiro aluno a completar a linha dissesse "Stop", estabeleci uma competição saudável, que estimulou a concentração e o empenho dos alunos. Esta dinâmica gerou um entusiasmo visível no grupo, com os alunos a tentarem completar a linha o mais rápido possível. Depois atribui o tempo necessário para que os restantes terminassem.

Figura 46*Cartelas do jogo do stop*

Posteriormente, distribuí uma tabela em branco, onde os alunos deviam registrar os números obtidos no jogo anterior e escrever por extenso cada um deles. Esta tarefa foi uma forma de consolidar o que foi aprendido até ali promovendo o desenvolvimento da caligrafia e da precisão na escrita.

Figura 47*Tabela a preencher*

No final da atividade, questionei os alunos sobre como se tinham sentido em relação ao jogo, utilizando a Técnica de Avaliação Formativa denominada “Do Punho a Cinco Dedos”. A meu ver, este momento revelou-se particularmente importante, pois permitiu-me obter um feedback imediato sobre a experiência dos alunos. A utilização desta técnica para expressar as suas sensações - mão fechada com o polegar para cima, três dedos ou a mão completamente fechada - proporcionou uma forma rápida e eficiente de perceber o nível de conforto ou dificuldade de cada aluno em relação à atividade. Esta técnica, tal como Lopes e Silva (2012) refere, “permite uma avaliação imediata pelo professor de como uma turma ou grupo pode ter compreendido um assunto ou tema e, em consequência, adotar, se necessário outras estratégias” (p.91).

As respostas revelaram que, embora alguns alunos tivessem enfrentado desafios, a maioria se sentiu bastante confortável e motivada com a dinâmica do jogo, o que para mim foi um indicador positivo da eficácia da atividade.

Acredito que a atividade cumpriu o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente favorecendo a colaboração entre os alunos, permitindo que uns ajudassem os outros, o que contribuiu para o desenvolvimento das suas competências sociais e de trabalho em equipa. A experiência também mostrou que a utilização de jogos como recurso pedagógico pode ser uma excelente ferramenta para fomentar o interesse e a motivação dos alunos, desde que acompanhada de uma explicação clara e de um acompanhamento atento às necessidades individuais. Assim, “os jogos aliados ao processo de ensino são uma excelente oportunidade de aprendizagem, além de proporcionarem o desenvolvimento intelectual, psicológico, motor, físico e aprimorarem as habilidades sociais, a interação e o raciocínio” (Costa, 2015, p.12).

5.2.3 Pinta e Aprende

No dia 13 de maio de 2024, iniciei mais um dia de prática pedagógica, que se revelou uma oportunidade valiosa para refletir sobre o meu processo de ensino-aprendizagem.

A atividade selecionada teve como foco a introdução da letra "z", com o objetivo de explorar a sua forma, o seu som e a sua aplicação em palavras e frases. A proposta seguiu uma sequência estruturada e diversificada de atividades que procuraram não só ensinar a escrita da letra "z", mas também promover a exploração ativa e criativa por parte dos alunos.

Este momento inicial permitiu-me perceber o grau de autonomia dos alunos e prepará-los para a nova aprendizagem. Para introduzir a letra "z", recorri a um vídeo educativo, despertando a curiosidade da turma. Após a visualização, questionei-os sobre o conteúdo, e a resposta coletiva "sobre a Zita e a zebra" serviu de ponto de partida para ampliar o vocabulário. Registei a palavra "zebra" no quadro e desafiei os alunos a sugerirem outras palavras com a mesma inicial, o que permitiu uma participação ativa e a construção de um repertório lexical partilhado. Para reforçar o reconhecimento da letra, afixei um cartaz e propus um exercício de identificação, onde os alunos, assinalaram as combinações "za, ze, zi, zo, zu".

Com a consciência fonológica trabalhada, passei à exploração da grafia da letra "z". Para tornar o processo mais dinâmico, nomeei um aluno como "professor", incentivando-o a explicar aos colegas como desenhar a letra. Através das suas indicações, toda a turma desenhou o "z" no ar, promovendo uma familiarização gestual antes da transição para o registo material. Posteriormente, quatro alunos foram ao quadro para praticar a escrita da letra, consolidando a aprendizagem de forma individualizada.

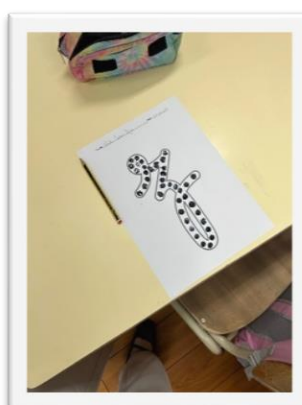
O momento seguinte foi especialmente significativo: cada aluno recebeu uma folha com a letra "z" e um conjunto de tintas. Antes de iniciar, expliquei que utilizaríamos os dedos para contornar a letra, tornando o exercício não só uma experiência sensorial como também interdisciplinar. Assim como menciona Oliveira (2007), “estruturar os diversos conhecimentos e articulá-los com outras áreas de aprendizagem - interdisciplinaridade - também promove a agilidade do pensamento, na medida em que desenvolve estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica.” (p.67).

Assim que receberam os materiais, os alunos demonstraram grande entusiasmo, experimentando as texturas da tinta e envolvendo-se ativamente na atividade.

Enquanto pintavam, observei que este processo não só reforçava a motricidade fina, como também criava uma ligação emocional com a aprendizagem, tornando-a mais envolvente e significativa. Neste sentido, ao utilizar a Expressão Plástica conjugada com a área do Português tinha como objetivo trabalhar a grafia da letra, mas com alunos motivados, participativos e concretizados. Ao terminar esta atividade, cada aluno colou no caderno uma imagem idêntica à do cartaz, servindo de referência visual e praticou a escrita da letra "z" junto das suas vogais.

Figura 48

Pintura da letra “z”



Para aprofundar o trabalho, recorremos ao manual, onde realizamos e corrigimos os exercícios em conjunto, garantindo que todos compreendiam a estrutura e o som da nova letra. Depois, introduzi uma atividade de construção frásica, dividindo os alunos em pares. Cada par retirou de um envelope palavras desordenadas e teve como desafio organizá-las corretamente para formar uma frase. Antes de começar, recordamos em conjunto que uma frase se inicia com letra maiúscula e termina com um sinal de pontuação, reforçando aspetos fundamentais da escrita. Assim que um par descobria a sua frase, registava-a no caderno e ilustrava-a, tornando o exercício mais expressivo e pessoal. O entusiasmo foi tal que, ao finalizar, muitos alunos pediram novos desafios.

Figura 49

Formação de frases



A articulação entre diferentes abordagens, visual, motora e colaborativa, revelou-se fundamental para uma aprendizagem significativa. O envolvimento dos alunos, sobretudo na atividade sensorial com recurso a tintas, reforçou a importância de diversificar as metodologias para responder aos diferentes estilos de aprendizagem. De modo geral, esta sessão demonstrou que o equilíbrio entre a estrutura e a criatividade favorece o desenvolvimento das competências da escrita, tornando a aprendizagem não apenas eficaz, mas também cativante e motivadora para os alunos.

5.3 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica II

Ao longo de toda a minha PPII, tive a oportunidade de planificar e colocar em prática diversas atividades com o intuito de desenvolver vários conteúdos junto de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB. Confesso que, no início do meu estágio senti uma certa inquietação, pois teria a responsabilidade de acompanhar e orientar as primeiras

aprendizagens dos alunos do 1.º ano de escolaridade. A consciência do impacto que o meu papel poderia ter no desenvolvimento inicial dos alunos levou-me a refletir sobre a importância de uma abordagem pedagógica cuidadosa e adequada às suas necessidades.

Ao longo do meu percurso académico e em consonância com a minha PPII, realizada no 1.º CEB, fui capaz de alargar e aprofundar a minha perceção no que toca à importância desta etapa no desenvolvimento dos alunos. Sendo esta essencial na formação holística, pois é nesta que as crianças adquiriram as suas primeiras aprendizagens não só a nível das habilidades cognitivas como também a nível das competências sociais. Nesta fase, os alunos começam a construir a base para o pensamento crítico e para a resolução de problemas o que será indispensável não só no decorrer do seu percurso escolar como também ao longo de toda a sua vida.

É fundamental salientar que este estágio não se limitou à componente de planificação, mas também incluiu um período dedicado à observação, essencial para uma primeira aproximação ao contexto escolar. Durante esta fase inicial, tive a oportunidade de conhecer a dinâmica da turma, identificar as metodologias adotadas pela professora titular e compreender o ambiente de aprendizagem proporcionado aos alunos.

A meu ver, os dias de observação desempenham um papel crucial no processo de integração, uma vez que permitem não só perceber como os alunos interagem entre si e com o docente, mas também analisar as estratégias utilizadas no ensino e avaliar quais poderão ser mais eficazes para captar a atenção dos estudantes. Este contacto prévio revelou-se determinante para estruturar a minha intervenção de forma mais consciente e adaptada às necessidades do grupo.

Ainda assim, três dias de observação não foram suficientes para conhecer individualmente cada aluno e compreender plenamente os seus ritmos de trabalho. Essa perceção só se foi consolidando ao longo da prática, através da interação diária com a turma. Foi no decorrer das atividades pedagógicas que pude identificar as potencialidades e as fragilidades de cada criança, permitindo-me ajustar a minha abordagem para melhor apoiar o seu desenvolvimento. Esta experiência demonstrou a importância do contacto contínuo e da adaptação das estratégias de ensino, reforçando a necessidade de uma pedagogia diferenciada e centrada no aluno.

Quando pensamos em planificar, é importante ter como base os documentos fornecidos pela Direção Geral da Educação (DGE), nomeadamente as AE e o PASEO, já que estes são cruciais para a realização de qualquer planificação, pois incorporam as

competências necessárias para que as aprendizagens sejam efetuadas da melhor forma possível.

Quando me encontrei na fase de planificar, procurei colocar os alunos no centro da aprendizagem, para que através das atividades estes fossem capazes de adquirir alguma autonomia e responsabilidade. Assim através desta estratégia, segundo Batista e Pinheiro (2018), citando Rogers (1974), “O sujeito se torna mentor da própria história, buscando o processo construtivo de conhecimento e se adaptando às novas formas do saber, promovendo ao aluno a qualidade da aprendizagem que acontece quando o aluno participa responsabilmente neste processo” (p. 2).

Após implementar cada planificação, foi necessário refletir sobre as mesmas de modo a adaptar os conteúdos seguintes tendo em conta as necessidades da turma. Esta reflexão foi efetuada todos os dias ao terminar cada dia de intervenção pedagógica procedendo ao seu registo no diário de bordo. Tal como refere Oliveira et al. (2017), citando Porlán e Martín (1997), o diário de bordo pode ser compreendido como “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (p. 6). Foi então a partir destas reflexões diárias que consegui adaptar a prática pedagógica tendo em conta as características da turma.

Um dos maiores desafios enfrentados durante a PPII foi a conceção de atividades que conseguissem captar e manter a atenção dos alunos. A turma apresentava um tempo de concentração reduzido, o que fazia com que se dispersassem com facilidade. Por essa razão, tornou-se essencial planificar cuidadosamente cada atividade, garantindo que fosse dinâmica, envolvente e adequada ao seu nível de desenvolvimento. Assim, a seleção de estratégias e recursos pedagógicos teve de ser realizada de forma criteriosa, assegurando que o conteúdo fosse transmitido de maneira apelativa e eficaz, promovendo o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Além disso, esta PP revelou-se particularmente desafiante, uma vez que, em todos os momentos passados na sala de aula, procurei sempre dar o melhor de mim para responder às diversas necessidades do grupo. No entanto, nem sempre foi possível atender a todas as exigências, dado que cada aluno apresenta características e ritmos de aprendizagem distintos, tornando desafiadora a adaptação a todas as individualidades no tempo disponível.

Ainda assim, considero que a relação que estabeleci com os alunos, apesar do curto período de estágio, foi bastante positiva. A proximidade criada permitiu-me

compreender melhor as suas dificuldades, motivações e formas de aprendizagem, facilitando a minha intervenção pedagógica. Esta ligação não só contribuiu para um ambiente mais harmonioso e participativo na sala de aula, como também tornou esta experiência enriquecedora e gratificante, reforçando a minha vontade de continuar a desenvolver as minhas competências enquanto futura docente.

Na minha opinião, o 1.º ano de escolaridade é uma fase verdadeiramente especial, pois é o momento em que os alunos começam a dar os primeiros passos na aprendizagem formal, desenvolvendo não apenas competências académicas, mas também habilidades sociais e emocionais. Nesta etapa, as crianças estão a aprender a ser, a estar consigo mesmas e com os outros, enquanto adquirem novos conhecimentos, o que torna este período de aprendizagem único e marcante.

Acompanhar de perto esse processo de desenvolvimento foi uma experiência profundamente enriquecedora. Foi notável observar como, ao longo dos dias, as crianças iam evoluindo, superando pequenas dificuldades e conquistando novas competências, o que me proporcionou uma grande satisfação. Mesmo diante das dificuldades que surgiram, o progresso de cada aluno, visível no seu crescimento diário, tornou o desafio mais gratificante. Sem dúvida que, esta vivência foi um processo que me cativou imensamente, permitindo-me aprofundar a minha compreensão sobre o impacto que o ensino tem no desenvolvimento das crianças e reforçando a minha vocação para a educação.

Importa ainda referir que, ao contrário do ocorrido na Prática Pedagógica I e na III, onde desenvolvi e destaquei projetos com a comunidade, na PPII a atividade realizada nesse âmbito consistiu numa visita de estudo. Embora tenha constituído um momento de interação fora da sala de aula e de contacto com a comunidade, considerei que não se enquadrava plenamente nas expectativas e objetivos pedagógicos delineados para este tipo de projeto, nem se encontrava alinhada de forma significativa com o Projeto Educativo da Escola. Por essa razão, optei por não incluir a descrição deste projeto no corpo do relatório, reservando este espaço para experiências que, a meu ver, refletissem de forma mais clara a intencionalidade pedagógica e a articulação com a comunidade escolar.

Tal como a prática anterior, esta experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de aprofundar e consolidar diversos conhecimentos que, certamente, serão de grande valor no meu percurso pedagógico. Através das situações vividas na sala de

aula, fui capaz de refletir sobre a prática docente, perceber a importância de adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas de cada grupo de alunos e explorar diferentes abordagens pedagógicas.

Além disso, esta experiência permitiu-me adquirir uma maior confiança na minha capacidade de intervir de forma eficaz e ajustada ao contexto escolar. A vivência prática proporcionou-me um entendimento mais profundo das dinâmicas da turma e do impacto que a minha atuação pode ter no processo de aprendizagem dos alunos. Estes conhecimentos não se limitam apenas ao conteúdo académico, mas englobam também competências em gestão de sala, comunicação com os alunos e interação com os colegas docentes. Estou, desta forma, mais preparada para colocar em prática o que aprendi, mas ainda com muito por aprender. Este foi só o início de uma longa jornada.

Capítulo 6| Prática Pedagógica III - Vivências Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo irei abordar todos os aspetos que englobaram a minha Prática Pedagógica III (PPIII), a qual foi muito importante para o meu desenvolvimento enquanto futura docente. Esta prática, decorreu com uma turma de 4.º ano de escolaridade e teve início a 8 de outubro de 2024 e concluiu-se a 5 de dezembro de 2024, estendendo-se ao longo de nove semanas, de forma semelhante aos estágios anteriores. Durante este período, foi estabelecido um plano que incluiu tanto uma fase de observação participante, como uma fase dedicada à implementação de diversas estratégias pedagógicas.

Para alcançar esse objetivo, irei abordar os diversos contextos que envolveram toda a realização da minha PPIII. Além disso, apresentarei a atividade realizada em colaboração com a comunidade, destacando a sua importância no processo educativo e na integração dos alunos com o meio envolvente. De forma a ilustrar a evolução ao longo deste estágio, também farei uma descrição dos três momentos de aprendizagem que ocorreram durante este período, explicando como cada um deles contribuiu para o meu crescimento profissional e para a aprendizagem dos alunos. Este relato permitirá uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da prática, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados obtidos ao longo do estágio.

6.1 Organização do Ambiente Educativo

6.1.1 Caracterização do Meio Envolvente

Para a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, é fundamental considerar os diversos contextos que envolvem os alunos, incluindo o meio em que estão inseridos. Neste sentido, é relevante referir que a instituição onde realizei o meu estágio está situada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Esta freguesia desempenha um papel significativo na formação e desenvolvimento dos seus habitantes.

A freguesia de São Roque conta com um Centro Cívico, onde estão localizados serviços autárquicos, como a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Para além destes, existem diversas outras instituições e organismos que desempenham um papel importante na vida da comunidade, com especial destaque para os setores da saúde, desporto, cultura, comércio e serviços, bem como a solidariedade social. Estas entidades não só atendem às

necessidades da população residente, como também promovem uma vasta gama de atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas, criando um ambiente de integração e bem-estar para os cidadãos.

No que respeita à Educação, a freguesia de São Roque dispõe de várias opções, incluindo infantários, escolas e a Universidade da Madeira. A diversidade e a qualidade dos serviços educativos disponíveis representam uma mais-valia para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos da comunidade, proporcionando-lhes diferentes possibilidades de aprendizagem e crescimento. Este contexto, de grande riqueza e dinamismo, é essencial para a implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades e as necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e integrada com o meio envolvente.

Figura 50

Brasão da freguesia e mapa da cidade do Funchal



Nota. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-roque/>

A instituição educativa onde realizei o meu estágio estabelece diversas parcerias com entidades locais e regionais, o que demonstra o seu compromisso em proporcionar uma educação de qualidade, integrada com a comunidade e com o desenvolvimento global dos alunos. Entre as parcerias mais relevantes, destaca-se a colaboração com a Associação de Pais, que desempenha um papel fundamental no apoio à escola e na promoção de iniciativas que envolvem as famílias no processo educativo.

Além disso, a instituição mantém uma relação estreita com organismos e serviços da administração pública, como a Secretaria Regional de Educação, a Direção Regional de Educação e a Delegação Escolar do Funchal. Estes parceiros são essenciais na definição e implementação de políticas educativas, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as orientações regionais e nacionais. A colaboração

com o Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal também se destaca, ao apoiar a inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais.

A Câmara Municipal do Funchal e a Junta de Freguesia de São Roque, por sua vez, desempenham um papel significativo no apoio à educação local, oferecendo serviços e recursos que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. O Centro de Saúde do Bom Jesus, juntamente com o Centro de Saúde de Santo António, complementa esta rede de apoio, proporcionando cuidados de saúde essenciais à comunidade escolar.

A Universidade da Madeira, em estreita colaboração com a instituição, é uma parceira de valor inestimável, promovendo oportunidades de formação contínua para os docentes e integrando os alunos em atividades que estimulam o pensamento crítico e a investigação.

No âmbito desportivo e cultural, a escola conta com parcerias com o Clube Sports Marítimo, que promove a prática de andebol, e com o Clube Desportivo de São Roque, que apoia atividades desportivas diversas.

Outros parceiros culturais e recreativos incluem o Cineteatro de Santo António, que proporciona aos alunos experiências culturais enriquecedoras, e a Ludoteca do Parque de Santa Catarina e da Penteada, que oferece espaços de lazer e desenvolvimento de competências lúdicas. A Biblioteca Municipal do Funchal também é uma parceira importante, fornecendo recursos educativos e culturais que complementam o processo de aprendizagem dos alunos. Por último, a Empresa de Transportes Públicos “Horários do Funchal” facilita a mobilidade dos alunos, garantindo o acesso à escola e às atividades extracurriculares.

Estas parcerias, de grande importância para o desenvolvimento holístico dos alunos, contribuem para a criação de uma rede de apoio que integra a educação com diversos aspetos da vida social, cultural, desportiva e comunitária, enriquecendo a experiência educativa e formando cidadãos mais preparados e integrados na sociedade.

6.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo

A instituição educativa onde desenvolvi a minha PPIII, é uma escola pública e situa-se no concelho do funchal.

Esta foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, destacando-se pela sua localização privilegiada, que a torna altamente procurada por Encarregados de Educação, mesmo por

aqueles cujos filhos não residem na área geográfica de abrangência da instituição. A proximidade ao centro da cidade constitui um dos principais pontos fortes da escola, pois facilita o acesso dos alunos e das suas famílias a diversas instituições de interesse público, social, desportivo e recreativo, bem como a outros serviços de grande relevância para a comunidade escolar.

A escola foi edificada em uma área predominantemente residencial e ocupa um edifício de construção moderna, erguido de raiz no ano de 2009. O edifício, de dois pisos, está rodeado por pátios e zonas verdes que proporcionam um ambiente agradável para os alunos. Além disso, a escola oferece uma rampa de acesso interno para os veículos dos Encarregados de Educação, facilitando a mobilidade e o acesso ao espaço escolar.

No que diz respeito às instalações, de um modo geral, estas são suficientes para as necessidades do dia a dia da escola e encontram-se em aceitável estado de conservação. No entanto, carecem de manutenção periódica, para garantir que o espaço se mantenha em boas condições para os alunos e funcionários.

Ainda assim, a escola enfrenta algumas limitações em termos de infraestruturas. Há uma carência de espaços cobertos, o que dificulta a realização das aulas de Educação e Educação Física, especialmente em dias de chuva ou de calor intenso, quando os alunos não dispõem de locais adequados para a prática de atividades físicas. Para além disso, a escola necessita de mais salas de aulas, nomeadamente para as aulas de Inglês, Apoio Pedagógico Acrescido e para o atendimento aos Encarregados de Educação.

Este estabelecimento de ensino funciona a tempo inteiro e adota um regime cruzado, o que permite uma organização pedagógica mais flexível e adaptada às necessidades dos alunos, contribuindo para a diversidade e riqueza das experiências de aprendizagem oferecidas. Apesar das limitações estruturais mencionadas, esta instituição educativa continua a ser uma instituição muito valorizada pela sua localização e pelo seu compromisso com a educação, com a procura constante por melhorar a qualidade dos seus espaços e serviços.

Em relação à oferta educativa esta integra uma vasta gama de atividades pedagógicas e curriculares, adaptadas às necessidades e características de cada ciclo de ensino, com o objetivo de proporcionar uma educação completa e inclusiva para todos os seus alunos.

No âmbito da EPE, a escola conta com três grupos que seguem um plano curricular adequado à faixa etária, focando-se no desenvolvimento integral das crianças, através de atividades que estimulam a aprendizagem e o crescimento emocional, social e cognitivo.

Para além das atividades curriculares, o Pré-Escolar oferece também atividades de enriquecimento, que complementam o currículo e proporcionam experiências mais diversificadas. O Apoio Pedagógico Especializado está disponível para crianças que necessitam de acompanhamento adicional, garantindo que todos tenham a oportunidade de progredir de acordo com as suas necessidades específicas.

No que respeita ao 1.º CEB, a escola possui nove turmas, onde são desenvolvidas as atividades curriculares do ensino básico, nas áreas de Português, Matemática, entre outras. Para além destas, são realizadas atividades de enriquecimento curricular que visam expandir o conhecimento dos alunos em diversas áreas, como a música, as artes e o desporto. O Apoio Pedagógico Acrescido é oferecido aos alunos que necessitam de um suporte adicional no seu processo de aprendizagem, de modo a ajudá-los a alcançar os objetivos de aprendizagem de forma eficaz. O Apoio Pedagógico Especializado também está disponível, sendo direcionado a alunos com Necessidades Educativas Especiais, garantindo uma abordagem mais personalizada e inclusiva.

Além do ensino regular, a escola também oferece o Ensino Recorrente, com uma turma dedicada ao ensino noturno. Este ensino é especialmente destinado a adultos que, por diversos motivos, não completaram a sua educação no ensino regular. As atividades curriculares do ensino noturno são adaptadas às necessidades dos alunos, permitindo que estes possam conciliar a formação académica com as suas responsabilidades profissionais e familiares, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Assim, esta instituição educativa proporciona um ambiente de aprendizagem diversificado, adaptado a todas as faixas etárias e necessidades dos seus alunos, assegurando que todos tenham acesso a um ensino de qualidade e que possam desenvolver todo o seu potencial.

Relativamente ao pessoal docente desta instituição, a maioria pertence aos Quadros de Zona Pedagógica, em que 13 docentes fazem parte do Quadro de Escola e 4 são contratados. A população docente é maioritariamente do género feminino e apresenta uma faixa etária variada. Este corpo docente tem demonstrado uma relativa estabilidade, uma vez que a mobilidade entre os professores tem sido escassa, o que contribui para um bom funcionamento da escola e para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coesa e consolidada entre os profissionais.

No que diz respeito ao corpo não docente, também se observa uma predominância do género feminino, sendo que a faixa etária deste grupo é mais avançada. A equipa não docente tem também sofrido pouca mobilidade, o que tem favorecido a estabilidade

institucional. No entanto, um dos desafios identificados é a presença de várias limitações físicas entre os membros deste corpo, o que se reflete diretamente na otimização dos recursos disponíveis e na execução de algumas tarefas do cotidiano escolar.

É importante destacar que, apesar da estabilidade, a equipa não docente necessita de frequentar ações de formação e sensibilização, com o objetivo de aprimorar as suas competências, especialmente nas áreas que envolvem a gestão e utilização eficaz dos recursos da escola. Em suma, tanto o pessoal docente como o não docente desempenham um papel fundamental na estabilidade e no bom funcionamento da escola, sendo a contínua formação e a melhoria das condições de trabalho elementos essenciais para o seu crescimento e evolução.

É importante destacar que, para que a instituição continue a cumprir os seus objetivos educativos, esta baseia a sua prática nos documentos orientadores que definem as suas diretrizes pedagógicas e metodológicas. Entre esses documentos, merecem especial destaque o PEE e o PAA. O PEE, em particular, entrou em vigor no ano de 2024 e tem uma duração até 2028, com o título “Autonomia e Respeito: Fundamentos para a construção de relações saudáveis e conscientes”. Este tem como principal objetivo “Prestar à comunidade um serviço educativo que contribua para a formação de cidadãos críticos, autónomos, respeitadores e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, humanista e inclusivo” (PEE, 2024, p.2). Como tal, este plano reflete a visão da instituição de promover a educação de qualidade, através de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade de cada aluno e incentivem a construção de uma comunidade escolar harmónica e participativa.

No âmbito do PEE o respeito e a autonomia são dois valores abordados de forma integrada, com o objetivo de criar um espaço educativo onde todos os alunos se possam desenvolver de forma plena e harmoniosa. O lema do mesmo, reflete exatamente esta abordagem, enfatizando a importância de construir relações interpessoais e sociais baseadas no respeito mútuo e na promoção da autonomia.

O respeito é considerado um conceito essencial nas relações interpessoais e sociais, especialmente no contexto escolar. Este é fundamental para a criação de um ambiente educacional saudável e consciente, onde as crianças aprendem a valorizar as opiniões e os sentimentos dos outros. Este respeito mútuo contribui para um espaço inclusivo e harmonioso, proporcionando aos alunos um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o seu desenvolvimento pessoal e académico. O respeito, ao ser cultivado

nas interações diárias, cria uma base sólida para a construção de um ambiente em que todos se sintam valorizados, reconhecidos e apoiados.

Por outro lado, a autonomia é um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao aprender a ser autónomos os alunos desenvolvem habilidades de tomada de decisões, pensamento crítico e responsabilidade pelas suas ações. A autonomia estimula a sua participação ativa no processo de aprendizagem, incentivando-os a expressar as suas opiniões, a questionar, a investigar e a assumir um papel mais proativo na construção do seu conhecimento. Quando os alunos se sentem motivados e envolvidos na sua própria aprendizagem, tornam-se mais responsáveis e mais comprometidos com o seu percurso académico, o que contribui para a sua confiança e sucesso.

Combinar o respeito e a autonomia permite criar um ambiente escolar positivo, onde todos os alunos podem aprender e crescer juntos, desenvolvendo autoconfiança e habilidades sociais importantes. Um ambiente escolar cordial e respeitador facilita a comunicação aberta, a colaboração e o trabalho em equipa, elementos essenciais para uma aprendizagem eficaz e enriquecedora. Além disso, ao integrar esses conceitos, promove-se um espaço seguro e construtivo, onde as interações entre alunos e entre alunos e professores são baseadas no entendimento, na colaboração e no compromisso mútuo.

Podemos concluir que a instituição está fortemente comprometida em promover um ambiente educativo que favoreça tanto o desenvolvimento académico quanto o pessoal dos alunos. A escola procura criar uma comunidade escolar baseada no respeito mútuo e na autonomia, essenciais para o crescimento emocional, social e cognitivo dos alunos. O respeito, enquanto valor central, garante um ambiente inclusivo, enquanto a autonomia prepara os alunos para se tornarem indivíduos responsáveis e críticos. Dessa forma, a escola não só visa uma educação de qualidade, mas também forma cidadãos conscientes, capazes de agir de maneira responsável na sociedade.

6.1.3 Organização do Espaço Pedagógico

“As diversas dinâmicas levam a que cada sala seja única e que o mesmo professor também se comporte de maneira diferente consoante os alunos que estão à sua frente”

(Ferreira & Santos, 2000, p.38).

Neste sentido, a organização do espaço pedagógico é um aspeto fundamental na criação de um ambiente educativo que seja tanto acolhedor quanto estimulante para as

crianças. Nas salas de aula, a disposição dos diferentes espaços é cuidadosamente pensada para otimizar a aprendizagem e promover um clima escolar positivo. A sala de aula do 4.º ano de escolaridade, onde desenvolvi a minha PPIII situava-se no Piso 1 e é caracterizada por ser um espaço amplo, com muita iluminação natural, fresca e acolhedora.

Um dos elementos essenciais da organização do espaço são os placares e paredes da sala, que são utilizados para afixar diversos materiais que auxiliam no processo educativo. Tabelas de assiduidade, tarefas, calendário referente ao tempo e cartazes com os conteúdos trabalhados são colocados em locais visíveis, permitindo que todas as crianças tenham acesso fácil às informações, favorecendo a organização e o acompanhamento das suas atividades.

A sala contém, também, um quadro de giz, utilizado para realizar registos diários, como o acompanhamento das tarefas e os conteúdos abordados. Este quadro, embora tradicional, continua a ser uma ferramenta valiosa na sala de aula, pois permite uma escrita clara e visível, facilitando a comunicação dos conteúdos com os alunos de forma direta e imediata.

Além do quadro de giz, a sala conta com um quadro interativo que está integrado ao sistema *Wi-Fi*, o que possibilita a utilização de recursos digitais durante as atividades pedagógicas. Este é uma ferramenta moderna que permite explorar uma vasta gama de conteúdos multimédia, como vídeos, apresentações interativas, jogos educativos e outros recursos digitais, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente para os alunos. A utilização do quadro interativo não só enriquece as abordagens didáticas, mas também estimula os alunos a participar de forma mais ativa nas atividades, incentivando o desenvolvimento de competências digitais e a utilização das tecnologias como ferramentas de aprendizagem. Este, “pretende tornar mais interativo e aliciente o processo de ensino/aprendizagem, transformando a comunicação em sala de aula e, conseqüentemente, melhorando as aprendizagens dos alunos” (Reinhardt, 2015, p.22).

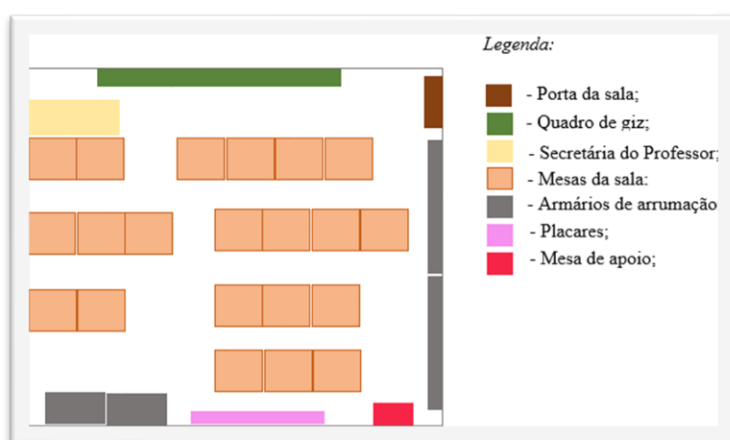
A combinação entre o quadro tradicional e o quadro interativo oferece uma abordagem equilibrada, onde se mantém o contacto com os métodos tradicionais de ensino, enquanto se introduzem as vantagens da tecnologia, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais diversificada e integrada com o mundo atual. Esta organização de recursos na sala de aula contribui para criar um ambiente estimulante e adaptado às exigências pedagógicas contemporâneas, facilitando a comunicação e a interação entre o docente e os alunos.

Adicionalmente, a sala conta com vários armários, com o material necessário para as diversas atividades pedagógicas. Estes armários são de fácil acesso tanto para os docentes como para os discentes, garantindo que os materiais sejam utilizados de forma eficiente e organizada. A preocupação com a higiene também é uma prioridade, sendo o armário equipado com uma solução de base alcoólica para a limpeza e desinfecção constante das mãos e dos materiais, promovendo um ambiente seguro e saudável para todos.

Quanto à disposição das mesas, estas encontravam-se organizadas em filas, o que, embora facilite a gestão do espaço e a visibilidade para o quadro, limita a promoção de trabalhos cooperativos e momentos de colaboração entre os alunos, uma vez que as interações diretas e em grupo ficam condicionadas. Esta organização, na minha opinião, apesar de funcional em certos contextos, não se revela a mais adequada para fomentar a colaboração e a troca de ideias entre os estudantes, aspetos fundamentais para o desenvolvimento das suas competências sociais e cognitivas.

Figura 51

Planta da sala de aula



A meu ver, o facto de as mesas estarem organizadas desta forma cria uma barreira física entre os alunos, restringindo a possibilidade de promover trabalhos cooperativos e discussões em grupo. Esses momentos de interação, em que os alunos podem colaborar, trocar ideias e aprender uns com os outros, são cruciais para o desenvolvimento das suas competências sociais e cognitivas. A aprendizagem, especialmente no contexto do 1.º CEB, deve ser dinâmica e participativa, onde o trabalho coletivo e as interações diretas enriquecem a experiência de aprendizagem. Quando as mesas estão dispostas desta forma, a proximidade entre os alunos fica comprometida, o que dificulta a criação de um ambiente de troca contínua e ativa de conhecimentos. Tendo em conta este aspeto,

procurei, durante toda a minha PPIII, fomentar o trabalho de grupo, criando, sempre que possível, grupos com elementos distintos. Desta forma, os alunos podiam trabalhar com os diferentes colegas da sala, e assim conhecer as diversas dinâmicas de trabalho.

Figura 52

Sala de aula



6.1.4 Organização do Tempo Pedagógico

“Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Formosinho, 2013, p.46).

O horário semanal da turma foi elaborado pela professora titular, em conformidade com as diretrizes estabelecidas na matriz-base definida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h, emanadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos.

Neste contexto, a escola organiza o seu funcionamento em dois períodos distintos: das 8h15min às 13h00min para as turmas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade e das 13h15min às 18h15min para as turmas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Assim, o meu horário de intervenção pedagógica integrou o turno da tarde, uma vez que realizei o estágio com uma turma do 4.º ano.

Importa, ainda, salientar que as atividades de enriquecimento curricular desta turma decorriam no período da manhã, entre as 8h15min e as 12h00min. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de explorar outras áreas do conhecimento e desenvolver

novas competências, promovendo um percurso educativo mais abrangente e diversificado.

Figura 53

Organização do tempo pedagógico do 4.º Ano

4.º ano B										
	segunda-feira	S	terça-feira	S	quarta-feira	S	quinta-feira	S	sexta-feira	S
8:15 - 8:30	Acolhimento/Receção aos alunos (refeitório)									
8:30 - 9:30	TIC		MÚSICA		CL. MÚSICA		BIBLIOTECA		PLÁSTICA	
9:30 - 10:30	TIC		ESTUDO		ED. FÍSICA		MÚSICA		ED. FÍSICA	
10:30 - 11:00	Intervalo									
11:00 - 12:00	ESTUDO		INGLÊS		BIBLIOTECA		ESTUDO		CL. INGLÊS	
12:00 - 13:15	Almoço									
13:15 - 14:15	Música ☺						Inglês ☺			
14:15 - 15:30	Intervalo									
15:30 - 16:00	Intervalo									
16:00 - 17:00					Inglês ☺					
17:00 - 18:15			Ed. Física ☺							

Esta turma contava igualmente com o acompanhamento de uma professora de apoio, que estava presente na sala de aula às terças e sextas-feiras, no período das 14h30min às 17h00min. Na minha perspetiva, a presença desta docente constituía uma mais-valia, uma vez que desempenhava um papel fundamental no auxílio às crianças, proporcionando um apoio pedagógico adicional e favorecendo o seu desenvolvimento académico e pessoal.

Figura 54

Horário do Apoio Pedagógico Acrescido

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
		14:30 às 17:00			14:30 às 17:00

6.1.5 Caracterização da Turma

A minha Prática Pedagógica III foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos, sendo 9 do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Destes, apenas um aluno tem 10 anos, enquanto os restantes têm 9 anos. No grupo, encontram-se dois alunos abrangidos por medidas seletivas e cinco que beneficiam de medidas universais, garantindo, assim, um acompanhamento pedagógico adequado às suas necessidades educativas.

Figura 55
Género dos alunos

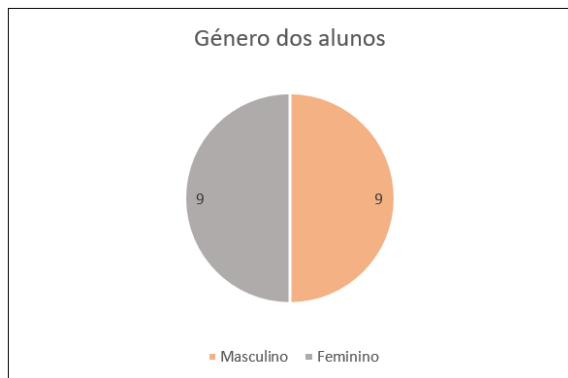
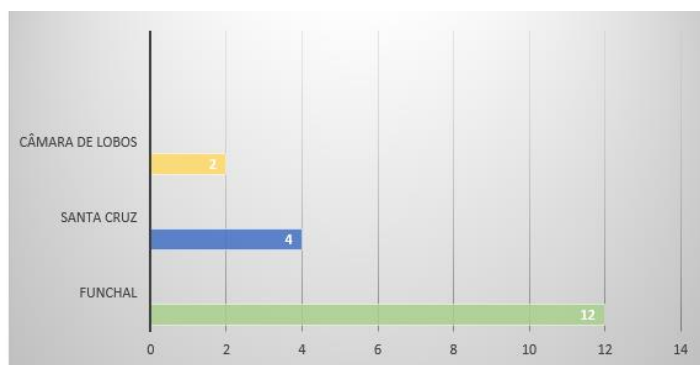


Figura 56
Idade dos alunos



Relativamente ao concelho de residência, os alunos desta turma estão distribuídos pelos concelhos do Funchal, de Câmara de Lobos e de Santa Cruz, sendo o Funchal o concelho onde reside a maioria dos alunos, como é possível observar no gráfico 11.

Figura 57
Concelhos de residência



De um modo geral, os alunos demonstram um elevado nível de interesse pelas atividades letivas, o que se reflete nos bons resultados acadêmicos que obtêm. No que diz respeito ao comportamento da turma, é possível observar que, de forma global, os discentes apresentam uma postura adequada tanto dentro da sala de aula como durante os momentos de intervalo. Revelam respeito pelas regras estabelecidas, interagem de forma positiva entre si e mantêm uma atitude responsável perante as suas aprendizagens. Esta conduta contribui para um ambiente escolar harmonioso e propício ao desenvolvimento de todos os elementos da turma.

Na minha perspetiva, a professora titular teve um impacto decisivo na formação desta turma, sendo fundamental para que se tornassem os alunos que são hoje. Com uma gestão clara e equilibrada, definiu com rigor os momentos destinados para brincar e os períodos reservados ao trabalho. Dessa forma, as crianças demonstravam um elevado grau de empenho, participação e dedicação, evidenciando a capacidade de distinguir, com naturalidade, o lazer e a aprendizagem. Este equilíbrio entre as regras e o afeto realça não só a competência pedagógica da docente, mas também o profundo efeito que a sua orientação teve na construção de um ambiente escolar positivo.

6.2 Momentos de Aprendizagem

6.2.1 *Galeria de Bordalo II*

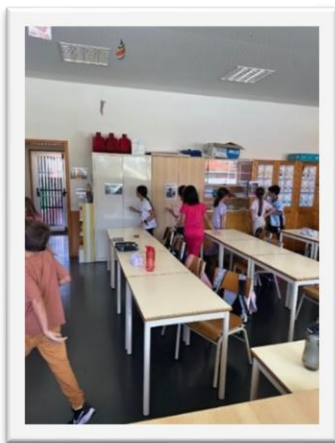
Dia 15 de outubro de 2024, terça-feira, dei início ao meu segundo dia de implementação pedagógica da minha PPIII. Este dia constituiu uma oportunidade profundamente enriquecedora, tanto para trabalhar os conceitos de arte, como para refletir sobre os desafios que surgem na aplicação de diferentes metodologias. Este dia, marcado pela introdução da arte de Bordalo II e pela utilização de materiais reciclados na criação de obras de arte, proporcionou uma abordagem prática e criativa, evidenciando a importância de promover a reflexão crítica sobre a reutilização de materiais e a sustentabilidade no contexto educativo.

Iniciei o dia com uma proposta visual através da decoração da sala de aula com imagens das obras do artista Bordalo II, criando assim uma galeria de arte que visava despertar o interesse dos alunos. A exposição foi cuidadosamente pensada para envolver os alunos de forma ativa, permitindo que eles pudessem explorar as obras de Bordalo II com curiosidade e atenção. Durante o momento de circulação pela sala, observei que

todos os alunos estavam profundamente interessados e motivados, interagindo com as imagens e discutindo as suas perceções. Este envolvimento inicial foi fundamental para criar uma atmosfera de expectativa positiva, preparando o terreno para as atividades seguintes.

Figura 58

Circulação pela sala



O debate que se seguiu sobre as obras de Bordalo II foi extremamente importante, tanto pela participação ativa dos alunos como pela profundidade das análises apresentadas. As questões levantadas pelos alunos demonstraram um genuíno entusiasmo e uma grande capacidade de articulação, revelando uma compreensão mais aprofundada das temáticas abordadas nas obras do artista. Este tipo de diálogo evidenciou a importância de dar espaço às diferentes vozes dos alunos, permitindo-lhes expressar as suas perspetivas de forma livre e criativa.

A atividade que se seguiu, consistiu na criação de obras de arte com materiais reciclados, o que foi uma parte fundamental do dia e ofereceu aos alunos uma oportunidade de explorar a arte. A escolha de materiais reciclados teve uma dupla função: além de incentivar a criatividade e a imaginação dos alunos, também promoveu uma reflexão sobre a importância de dar uma segunda vida aos materiais, um tema cada vez mais relevante na sociedade atual. Afinal, é através da exploração de temas como este que o aluno começa a obter conhecimentos sobre o mundo e passa a ter uma nova visão sobre o ambiente, tornando-se um agente transformador em relação à conservação ambiental (Sousa & Ramos, 2020).

Ao trabalhar em grupos, os alunos foram desafiados a colaborar e a partilhar ideias, o que resultou em momentos de intensa interação e construção coletiva. A maioria dos grupos mostrou uma colaboração eficaz, o que evidenciou a importância do trabalho

em equipa na criação artística. No entanto, um dos grupos enfrentou dificuldades iniciais em chegar a um consenso. Este desafio, embora tenha sido um obstáculo, permitiu-me observar como os alunos conseguiram superar as dificuldades e encontrar soluções, o que foi extremamente positivo. Este momento destacou a relevância de criar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam à vontade para partilhar as suas ideias, independentemente das dificuldades que possam surgir ao longo do processo.

Figura 59

Construção das obras de arte.



A apresentação das obras de arte e a partilha do processo criativo foram momentos particularmente significativos. Os alunos demonstraram um entusiasmo contagiante ao expor as suas criações, o que foi uma verdadeira demonstração do compromisso e da dedicação que puseram nas suas obras. No entanto, alguns estudantes ainda estavam em processo de aprendizagem da ligação entre a sua criação e a mensagem que desejavam transmitir. Este facto representou uma excelente oportunidade para trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando os alunos a refletirem de forma mais profunda sobre o propósito e o significado das suas produções artísticas. Através deste exercício, os alunos puderam perceber a importância da arte como uma forma de expressão, bem como o impacto que a reutilização de materiais pode ter na criação de peças significativas.

Figura 60*Apresentação das obras de arte*

O texto informativo sobre Bordalo II, que se seguiu à atividade prática, foi uma adição valiosa, pois forneceu o contexto histórico e artístico necessário para aprofundar a compreensão dos alunos sobre o artista e a sua obra.

Em resumo, este segundo dia de prática pedagógica foi uma excelente oportunidade para explorar a arte, e, acima de tudo, a importância de dar uma segunda vida aos materiais. Ao integrar estas temáticas, os alunos não só puderam desenvolver as suas competências artísticas, mas também foram convidados a refletir sobre o impacto da sustentabilidade no seu dia-a-dia.

Figura 61*Produto final e exposição no placar*

6.2.2 Jogo do Bingo

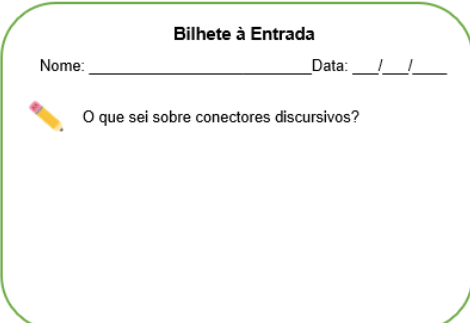
A utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem com alunos do 1.º CEB é uma estratégia de ensino altamente eficaz. A natureza lúdica do jogo torna o ambiente

de aprendizagem mais atrativo e motivador para as crianças, que, nesta fase, estão especialmente motivadas pela exploração e descoberta do mundo à sua volta. Ao integrar o jogo na sala de aula, o professor consegue captar a atenção dos alunos de forma dinâmica, tornando os conteúdos pedagógicos mais interessantes e acessíveis. Esta abordagem promove, assim, uma maior participação ativa dos alunos, que se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, em contraste com um ensino mais tradicional, em que os alunos são meros recetores de informação. Assim sendo, “o papel dos jogos na educação, dentro do universo escolar e fora dele, mostra-se, portanto, fundamental” (Ferran et al., 1979, p.13).

Neste sentido e à semelhança das restantes PP realizei diversos jogos com o intuito de lecionar os conteúdos definidos de uma forma mais dinâmica e interativa. Para introduzir os conectores discursivos, decidi utilizar o Jogo do Bingo, uma estratégia que visou tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e lúdico, facilitando a compreensão dos alunos de uma forma divertida e participativa.


Assim sendo, a aula foi centrada em atividades relacionadas com os conectores discursivos, que considero fundamentais para a construção de uma comunicação clara e coesa. A abordagem adotada iniciou-se com a entrega de um Bilhete à Entrada, uma estratégia que me permitiu avaliar rapidamente o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Para minha surpresa, nenhum aluno soube identificar ou comentar algum aspeto sobre os conectores discursivos. As respostas foram, na sua maioria, negativas e alguns alunos demonstraram estar completamente desorientados em relação ao tema, o que evidenciou a necessidade de introduzir o conceito de forma mais estruturada.

Figura 62
Bilhete à Entrada



Bilhete à Entrada

Nome: _____ Data: ___/___/___

 O que sei sobre conectores discursivos?

Seguiu-se a exibição de um vídeo presente na Plataforma Educativa Digital Leya Educação, que teve como objetivo apresentar os conectores de maneira dinâmica e envolvente. A utilização de recursos audiovisuais revelou-se uma estratégia eficaz para

captar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão inicial. O vídeo proporcionou uma explicação clara sobre a função dos conectores discursivos, contribuindo para uma introdução visual e prática ao tema.

Após a visualização do vídeo, realizei uma revisão oral acerca do conteúdo, na qual procurei esclarecer dúvidas e incentivar os alunos a partilharem exemplos. Esta fase foi essencial para consolidar o entendimento, pois permitiu que os estudantes questionassem o que não haviam compreendido totalmente. Durante o diálogo, percebi que, apesar da explicação, alguns alunos ainda hesitavam na utilização dos conectores em frases, o que evidenciou a necessidade de mais prática para a sua aplicação correta.

Nesta sequência, distribuí uma tabela contendo diversos conectores discursivos, o que facilitou a exploração das várias funções que estes desempenham na construção do discurso. Através desta tabela, foi interessante observar como alguns alunos começaram a associar os conectores à sua própria experiência de escrita, conseguindo estabelecer ligações entre a teoria e a prática. Esta conexão teórico-prática foi crucial, pois permitiu que os mesmos vissem a utilidade dos conectores no seu dia a dia, especialmente nas atividades de escrita.

A atividade seguinte, consistia na realização de um *Quiz* presente na Plataforma Digital Leya Educação. Esta atividade ofereceu um feedback imediato sobre o entendimento dos alunos em relação aos conectores. A maioria demonstrou ter interiorizado o conteúdo, o que me deixou satisfeita, pois sinalizou que estavam a compreender os conceitos abordados. A resolução dos exercícios do manual de Português foi outro momento importante, onde os alunos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos. Durante a correção, que fiz no quadro interativo, surgiram dúvidas que geraram discussões construtivas sobre as nuances e a utilização dos diferentes conectores, o que contribuiu para um aprofundamento da compreensão do tema.

A atividade seguinte consistiu na realização do Jogo do Bingo, para tal comecei por dividir a turma em pares, com o intuito de incentivar a cooperação entre os alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais interativo. A formação de duplas revelou-se uma estratégia eficaz, uma vez que permitiu que os alunos partilhassem conhecimentos, esclarecessem dúvidas entre si e trabalhassem em conjunto para alcançar os objetivos propostos. De seguida, distribuí as cartelas e os círculos, que deveriam ser corretamente posicionados de acordo com as regras da atividade. Esta fase foi essencial para estimular a atenção e a concentração, pois os alunos precisavam de refletir sobre os conceitos abordados e aplicá-los corretamente na resolução da tarefa.

Na minha opinião, esta atividade revelou-se extremamente positiva, uma vez que proporcionou aos alunos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos previamente adquiridos. Durante a realização da tarefa, foram visíveis o entusiasmo e o envolvimento de todos, demonstrando não só um interesse genuíno pela atividade, mas também um progresso significativo na compreensão dos conteúdos. A necessidade de identificar, relacionar e aplicar os conceitos permitiu que os alunos reforçassem as aprendizagens de uma forma lúdica e motivadora. Além disso, o carácter interativo e prático da atividade favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais, tais como o raciocínio lógico, a capacidade de análise e a comunicação.

Para além da consolidação dos conhecimentos, esta estratégia fomentou um ambiente de trabalho colaborativo, onde os alunos se sentiram encorajados a partilhar ideias, argumentar as suas escolhas e aprender com os seus pares. Este tipo de abordagem não só estimula a aprendizagem ativa, como também promove um maior envolvimento na construção do próprio conhecimento, tornando o processo mais significativo e duradouro.

Importa referir que não existem registos fotográficos deste momento de aprendizagem, uma vez que me encontrava responsável por retirar as frases necessárias para o jogo em questão, o que impossibilitou este registo.

Figura 63

Cartelas do jogo do Bingo


				
e	em primeiro lugar	isto é	por exemplo	
	contudo	quando	porque	logo

Por fim, a entreguei os Bilhetes à Saída que serviram como uma forma de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conectores discursivos. Fiquei satisfeita ao observar que, na maioria dos casos, as respostas refletiam um bom entendimento do tema. Este momento final de avaliação formativa foi importante para confirmar que os objetivos da aula foram alcançados, permitindo-me ajustar futuras intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

Figura 64
Bilhete à saída

Bilhete à Saída

Nome: _____ Data: ___/___/___

 Cria duas frases utilizando conectores discursivos à tua escolha.

A utilização de Técnicas de Avaliação Formativa, como esta, é fundamental, pois permite que o professor acompanhe de perto o processo de aprendizagem, ajustando a sua abordagem de forma contínua e personalizada. Este tipo de avaliação não se limita a uma simples verificação de resultados, mas serve para diagnosticar as dificuldades e as áreas que precisam de mais atenção, o que, por sua vez, favorece a melhoria contínua no ensino e na aprendizagem. Tal como refere Lopes e Silva (2020), ao utilizar as TAF, o professor irá “obter informações fundamentais - *feedback* - para diferenciar e personalizar o ensino” (p.53-54). Assim sendo, ao integrar a avaliação formativa de forma integrada nas atividades, consigo adaptar a minha prática pedagógica às necessidades reais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e envolvente.

6.2.3 Dramatização

Este momento de aprendizagem visava promover competências de Estudo do Meio interligadas com a dramatização, proporcionando uma abordagem mais envolvente e significativa do tema em estudo.

A primeira etapa desta aula consistiu na realização de uma “chuva de ideias” sobre o que os alunos já sabiam acerca da formação do Reino de Portugal. Esta estratégia inicial revelou-se essencial para ativar os conhecimentos prévios e estimular o interesse pelo tema, permitindo que os alunos partilhassem as suas perceções e estabelecessem relações entre factos históricos. Durante esta fase, procurei intervir com questões orientadoras, de modo a clarificar conceitos e incentivar um debate mais aprofundado.

Seguidamente, apresentei um vídeo explicativo sobre o tema, disponível na Plataforma Digital Leya Educação. O recurso audiovisual foi bem recebido pelos alunos, uma vez que proporcionou uma abordagem visual e clara dos principais acontecimentos que marcaram a fundação de Portugal. A utilização deste recurso:

além de permitir aos alunos uma maior reflexão acerca dos conteúdos estudados, tornando as aulas dinâmicas e atrativas confere ao professor a possibilidade de inserir ferramentas tecnológicas em sua sequência didática, principalmente no contexto atual em que a tecnologia se faz muito presente na sociedade. (Silva & Ghidini, 2020, p.321)

Neste sentido, a utilização deste tipo de material mostrou-se vantajosa, pois permitiu uma compreensão mais acessível e contextualizada do tema, especialmente para os alunos que beneficiam de estímulos visuais no processo de aprendizagem.

Após a visualização do vídeo, promovi um diálogo com os alunos no qual procurei relacionar os conteúdos apresentados com os conhecimentos previamente manifestados pelos alunos. Este momento de partilha e reflexão foi fundamental para consolidar a informação adquirida e incentivar uma análise crítica sobre os factos históricos. De seguida, recorri ao manual de Estudo do Meio, revendo os eventos que antecederam e levaram à formação do Reino de Portugal. Durante esta leitura orientada, procurei fomentar a troca de ideias, incentivando os alunos a expressarem as suas interpretações e a confrontarem as informações do manual com o que já tinham discutido anteriormente. Este exercício foi particularmente enriquecedor, pois alguns alunos conseguiram estabelecer conexões pertinentes entre os diferentes conteúdos trabalhados, evidenciando uma compreensão mais estruturada da matéria.

Com o objetivo de tornar a aula mais dinâmica e participativa, optei por dividir a turma em dois grupos, atribuindo a cada um deles uma tarefa distinta. O primeiro grupo ficou responsável por dramatizar os acontecimentos até à Batalha de São Mamede, enquanto o segundo grupo representou os eventos posteriores. A escolha da dramatização como estratégia pedagógica fundamentou-se na sua capacidade de envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, promovendo um contacto mais direto e significativo com o conteúdo histórico. No olhar de Gaspar (2014), a dramatização “é uma forma de desenvolver diversas capacidades nos alunos, como por exemplo, a expressividade, a criatividade, o espírito crítico, a autoestima ajudando-os na construção do seu próprio conhecimento, levando-os a uma aprendizagem significativa” (p.9).

A dramatização revelou-se então um instrumento eficaz na consolidação do conhecimento, pois ao recriar os episódios históricos, os alunos não só demonstraram criatividade e espírito de equipa, como também aprofundaram a sua compreensão dos factos e da sua relevância no contexto da formação do Reino de Portugal.

Figura 65

Grupos a dialogar sobre a dramatização



O envolvimento dos alunos nesta atividade foi notório, com um entusiasmo evidente na forma como interpretaram as diferentes personagens e situações. Este tipo de abordagem permitiu que os alunos vivenciassem, ainda que simbolicamente, os desafios e as motivações das figuras históricas envolvidas, favorecendo uma aprendizagem mais imersiva e significativa. Para além disso, ao terem de representar os acontecimentos, os alunos foram incentivados a refletir sobre os mesmos, promovendo uma interiorização mais profunda da matéria. Após a dramatização, foi realizada uma revisão dos principais pontos abordados, destacando-se os aspetos que foram bem representados e identificando-se eventuais lacunas no entendimento dos alunos. A oportunidade de refletir sobre o que tinham representado e de verbalizar as suas aprendizagens revelou-se extremamente produtiva, pois permitiu corrigir eventuais equívocos e reforçar os conhecimentos adquiridos.

Assim, a dramatização mostrou-se uma ferramenta pedagógica de grande valor no ensino deste conteúdo, pois para além de tornar a aprendizagem mais apelativa e interativa, facilitou a consolidação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação, a criatividade e o trabalho em equipa. Esta abordagem permitiu que os alunos assumissem um papel ativo no processo de aprendizagem,

promovendo uma relação mais significativa com os conteúdos e garantindo uma melhor retenção dos conhecimentos.

6.3 Projeto Desenvolvido com a Comunidade Educativa

No âmbito da minha PPIII e em colaboração com as minhas colegas que realizaram o estágio na mesma escola, desenvolvemos uma atividade conjunta que envolveu as nossas turmas e a comunidade educativa. Depois de várias conversas e reflexões, decidimos visitar os idosos do Lar Dona Olga de Brito de modo a proporcionar-lhes momentos de alegria e de lhes mostrar que não estão sozinhos nesta época festiva, o Natal. Pretendíamos, ainda, transmitir aos nossos alunos a importância da solidariedade, do respeito e do carinho para com os outros. Para tal tivemos como base alguns dos princípios da *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania*, mais concretamente na área da solidariedade e do voluntariado. Tal como esta presente no Despacho normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio:

Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária. (p.14676)

A preparação desta visita foi um processo especial que decorreu ao longo de quatro semanas. No início, sentei-me com os alunos e falei sobre a importância de ajudar o próximo. Expliquei que, no início de dezembro, iríamos ao lar, referido anteriormente, para levar um pouco de felicidade aos idosos que lá vivem. Surgi então a ideia de criar postais de Natal para lhes oferecer, tornando o momento ainda mais especial. Os alunos acolheram a proposta com entusiasmo e, depois de ouvir as suas opiniões, disponibilizei os materiais necessários, cartolinas, colas, cores, e, começamos a trabalhar.

Figura 66
Postais de Natal



À medida que os dias passavam, fui aprofundando a reflexão sobre a importância de ajudar os outros, não apenas no Natal, mas ao longo de todo o ano. Decidimos então que, além dos postais, faríamos também enfeites natalícios para oferecer aos idosos. Mais uma vez, os alunos envolveram-se com entusiasmo nesta tarefa. Entre conversas animadas e risos, moldaram, pintaram e decoraram pequenas peças, sempre ao som de músicas natalícias que ajudavam a criar um ambiente ainda mais acolhedor.

Figura 67
Enfeite dos ornamentos de Natal



Numa fase seguinte, lancei-lhes um novo desafio: aprender uma canção de Natal para cantar no dia da visita. Escolhemos a música “Broas de Mel”, de José Carlos Gorgal e Maria José Gorgal e começamos a ensaiar. Iniciamos este processo de aprendizagem

com a aprendizagem da letra verso a verso, depois ensinei a melodia, dividi a turma em pequenos grupos para criar um efeito dinâmico e, por fim, acrescentei gestos para tornar a interpretação ainda mais expressiva. Os alunos adoraram este momento e participaram com grande entusiasmo, revelando criatividade e espírito de equipa.

Ao chegar o grande dia, recordei junto dos alunos as regras de segurança e comportamento e dirigimo-nos ao Lar Dona Olga de Brito. À nossa chegada, fomos recebidos com sorrisos calorosos e olhares emocionados. Os alunos entregaram os postais e os enfeites natalícios aos idosos, que os receberam com grande ternura. Depois, encheram a sala com as suas vozes alegres, cantando a música previamente aprendida “Broas de Mel” e acompanhando-a com os gestos que tanto ensaiaram. O ambiente que se criou foi de pura magia, sorrisos, lágrimas de alegria e uma conexão genuína entre gerações.

Figura 68

Apresentação da música Broas de Mel



No regresso à escola, achei pertinente prolongar este momento especial com uma partilha de experiências. Dei então abertura para que os alunos pudessem expressar o que sentiram durante a visita e, inesperadamente, esse momento tornou-se ainda mais emotivo. Entre palavras cheias de carinho e reflexões genuínas, os alunos falaram sobre o impacto que a experiência teve neles e recordaram histórias dos seus próprios avós e das pessoas que mais amam. Para mim, foi um momento incrível, pois consegui sentir a ligação entre todos nós a fortalecer-se ainda mais. Sem dúvida, foi uma forma memorável de encerrar a minha última PP.

Considero que esta atividade se revelou uma experiência transformadora para todos. Os alunos participaram ativamente em cada etapa, desde a criação dos postais e enfeites dos ornamentos até à interpretação da canção. Mais do que uma simples visita,

este projeto permitiu-lhes compreender o verdadeiro significado da empatia e da solidariedade, valores que os alunos levarão consigo para a vida.

Figura 69

Visita ao Lar Dona Olga de Brito



6.4 Reflexão Crítica acerca da Prática Pedagógica III

A minha PPIII foi realizada com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Esta experiência, por ser a última do meu percurso académico, trouxe-me uma grande responsabilidade, pois queria, acima de tudo, fazer um bom trabalho. Apesar de já ter realizado estágios em contextos semelhantes, a transição do 1.º ano para o 4.º ano constituiu sem dúvida, o meu maior desafio e, como tal, deixou-me um pouco nervosa. Esta transição acarreta um salto enorme em termos de competências e exigências. A dinâmica de aprendizagem é muito diferente, o que me desafiou a ajustar a minha prática para conseguir acompanhar o ritmo e as necessidades da turma.

O 4.º ano de escolaridade é uma fase crucial no desenvolvimento dos alunos, pois é nesta fase que se consolidam muitas das competências que serão fundamentais para o seu percurso académico e pessoal. É durante este ano que os alunos começam a consolidar as aprendizagens adquiridas nos anos anteriores, ganham mais autonomia na resolução de problemas e começam a organizar o seu próprio processo de aprendizagem. A transição do ensino inicial para um modelo mais formal vai-se tornando cada vez mais evidente, com um enfoque maior no aprofundamento de conteúdos e na capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao longo deste ano, os alunos também começam a desenvolver raciocínios mais complexos e a utilizar essas competências em contextos mais amplos, preparando-se para os desafios dos anos seguintes. Perceber a importância desta fase, bem como as necessidades dos alunos, permitiu-me ajustar a minha PP para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e focado no desenvolvimento das crianças.

Tal como nas práticas anteriores, a observação foi uma etapa essencial para mim. A observação, mais do que uma simples etapa inicial, revelou-se um processo contínuo ao longo de todo o estágio, permitindo-me entender, de forma mais profunda, as características, comportamentos e necessidades dos alunos. Na perspectiva de Formosinho (2007), “a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (p.32).

Neste sentido, observar atentamente os alunos e a dinâmica da turma foi fundamental para ajustar as minhas práticas pedagógicas. Através da observação, pude identificar as dificuldades de aprendizagem de cada um, perceber como os alunos interagiam entre si, quais as suas preferências, quais as estratégias que funcionavam melhor com cada grupo e como reagiam às diferentes abordagens que utilizava. Esse processo de observação constante foi essencial para as minhas planificações, pois permitiu-me ajustar as atividades e as abordagens pedagógicas de forma mais personalizada.

A relação que estabeleci com a professora titular foi também um dos pilares do meu estágio. O apoio constante que ela me deu fez toda a diferença. Desde o início, senti-me à vontade para partilhar ideias e propor atividades, pois a mesma estava sempre disponível para me apoiar no que fosse preciso. A confiança que ela depositou em mim foi uma mais-valia, permitindo-me atuar com maior autonomia e segurança. A postura da professora, sempre profissional e acolhedora, serviu-me de grande inspiração. Ela sabia equilibrar muito bem os momentos de lazer e os momentos de trabalho, o que, na minha opinião, é uma das combinações mais importantes para o desenvolvimento dos alunos. A forma como estruturava as suas aulas, com momentos de descontração e outros mais focados, fez-me perceber a importância de tornar o ambiente de aprendizagem leve e agradável, mas sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

Importa ainda destacar que, durante o estágio, a gestão do tempo foi, sem dúvida, uma das maiores dificuldades que encontrei. A diversidade de atividades e conteúdos a trabalhar exigiu uma organização muito cuidadosa. Por vezes, não consegui cumprir todos os objetivos dentro dos tempos estipulados, o que me levou a ajustar a minha planificação ao longo de toda PP. Essa experiência fez-me perceber a importância de uma planificação flexível, que me permitisse adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos e com o ritmo da turma. Em concordância com o autor Ferreira (2021), “torna-se fundamental, o professor planificar com a noção de flexibilidade sempre

presente, mostrando sempre disponibilidade para, caso seja necessário, reorientar a tarefa, mudar a estratégia, alterar o tempo e o espaço de realização” (p. 68).

Nem sempre tudo corre como planejado e foi fundamental, durante este percurso ter a capacidade de ajustar a minha abordagem, garantindo que os alunos pudessem continuar a aprender de forma eficaz, mesmo que o tempo disponível fosse mais limitado. À medida que fui conhecendo melhor os alunos e a dinâmica da turma, fui conseguindo gerir melhor o tempo, ajustando a planificação de forma a responder melhor aos desafios do dia a dia.

Apesar destas dificuldades, os alunos mostraram-se sempre muito empenhados e participativos, o que tornou a implementação das atividades muito mais fácil e prazerosa. A sua vontade de aprender e a energia positiva com que se entregavam às tarefas ajudaram a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador. Além disso, a relação de afeto que estabeleci com eles foi algo muito especial. Os estudantes foram sempre muito afáveis comigo, o que facilitou o meu trabalho e ajudou a construir uma relação de confiança. Esta relação de proximidade foi essencial para o sucesso da minha prática, pois permitiu criar um ambiente seguro e acolhedor, onde todos se sentiam à vontade para participar ativamente.

Em conclusão, esta intervenção foi, sem dúvida, uma experiência muito importante e enriquecedora. Ao longo deste estágio, enfrentei desafios que me ajudaram a adquirir e aprofundar inúmeras competências que irei, sem dúvida, colocar em prática enquanto futura profissional da educação.

Considerações Finais

A elaboração e a concretização deste relatório representam o culminar de um percurso tão exigente quanto gratificante. Este foi, sem dúvida, um caminho desafiante, repleto de responsabilidades, aprendizagens e superações, mas que valeu totalmente a pena, pois encaminha-me para aquilo que mais gosto de fazer, estar junto das crianças.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos foram fundamentais para a consolidação de um conjunto de competências que serão essenciais para o exercício da profissão docente. Cada uma das experiências vivenciadas contribuiu de forma significativa para a minha formação, não apenas ao nível técnico, mas também a nível pessoal e relacional. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, compreendendo, na realidade concreta, que a prática educativa exige, flexibilidade, escuta ativa e capacidade de adaptação constante. Aprendi que, mais do que seguir planos rígidos, é importante estar atenta às necessidades e interesses das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Sinto que ainda tenho muito por aprender, mas também reconheço que estas práticas foram um ponto de partida sólido e promissor. Foi a partir delas que compreendi, com maior profundidade, que o papel do educador/professor vai muito além da transmissão de conhecimentos, é estar presente, acompanhar, acolher e ser uma referência segura. Aspiro ser, para as crianças com quem venho a trabalhar, mais do que uma educadora/professora, desejo ser alguém em quem possam confiar, com quem se sintam verdadeiramente vistas, ouvidas e respeitadas.

Naturalmente, nem tudo decorreu de forma perfeita. Houve momentos de dúvida, erros cometidos e decisões que poderiam ter sido diferentes. Contudo, acredito firmemente que esses mesmos momentos constituíram oportunidades de crescimento. Foram os erros que me permitiram refletir, ajustar e melhorar. A capacidade de reconhecer falhas e aprender com elas foi, para mim, um dos aspetos mais marcantes deste processo formativo.

Concluo, assim, esta etapa com o sentimento de missão cumprida e com a certeza de que o percurso agora iniciado continuará a desenvolver-se ao longo da minha prática profissional. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias marcantes e uma motivação renovada para continuar a crescer enquanto docente, sempre com as crianças no centro de todas as minhas decisões.

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Editora Asa.
- Bilton, H., & Gabriela Bento, G. D. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora das portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bola, R., Gabriel, S., & Neves, R. (2018). Espaços exteriores, materiais reciclados e atividades motoras. Um projeto na Educação Pré-Escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, pp.85–101.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, M. d. (2012). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. pp. 1-24. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. Retirado de <https://www.proquest.com/openview/79a95f070fcf8a8cdbe43d2ec7127fb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Costa, D. (2015). O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado, Escola superior de educadores de infância Maria Ulrich. Retirado de: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=ci4BOhEAAAAJ&citation_for_view=ci4BOhEAAAAJ:5nxA0vEk-isC
- Costa, S. A., Pfeuti, M. d., & Nova, S. P. (2014). As Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizados Pelos Docentes e a sua Relação com o Envolvimento dos Alunos. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, pp. 59-74. ISSN-e 2318-1001, 2 (1).

- Cruz, A. C. (2013). A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em Educação Pré-Escolar. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra Retirado de: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/25465/1/Ana%20Catarina.pdf>
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* . (2017). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica*. Editora LeYa Educação.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Editorial Estampa.
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade Educativa - Diferenciação, Planificação e Avaliação. In A. D. Guerreiro & E. Z. B. Torres (Eds.), *Educomunicação parento-filial inclusiva: Ciência, cultura e cidadania* (pp. 62–75). Edições Universitárias Lusófonas.
- Ferreira, M. S. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições de Afrontamento.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Gaspar, M. I. (2014). A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. <https://www.proquest.com/openview/facec7fc519062d36fb004aa7be336f8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Gomes, M. (2005). *Guia Eco-Escolas*. Associação Bandeira Azul da Europa. Américo Prata.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júlia Oliveira- Formosinho, D. L. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

- Junta de Freguesia da Sé. (s.d.). *Junta de Freguesia da Sé*. Obtido de <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>
- Junta de Freguesia de São Pedro. (s.d.). *Junta de Freguesia de São Pedro*. Obtido de: <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-pedro/>
- Junta de Freguesia de São Roque. (s.d.). *Junta de Freguesia de São Roque*. Obtido de: <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-roque/>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Editora Pactor.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Mano, A. F. (2013). As Expressões Integradas como Estratégia Motivadora no Processo de Ensino/Aprendizagem. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://core.ac.uk/download/pdf/223214864.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Montessori, M. (2022). *Educação para um Mundo Novo*. Alma dos Livros.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade da Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Editora Contraponto.
- Neves, M. R. (2014). Organização do Espaço Educativo: "Quebrar" a Rotina. Dissertação de mestrado.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11 (1), pp. 77-98

- Oliveira, A. M., Gerevini, A. M., & Strohschoen, A. A. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação* 10 (2). ISSN-e 2358-1425.
- Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber(e)Educar*, pp. 61–78. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/717>
- Oliveira, P. A. (2015). *A dinâmica da sala de aula: Organização da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich Retirado de: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=BJGqJbYAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=BJGqJbYAAAAJ:vbGhcppDI1QC
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Neves, I. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, pp. 129–142. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. ISSN 1645-9377.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, pp. 9-24.
- Projeto Educativo da Escola. (2021-2025). *Educar para a Cidadania*. [Documento interno, não publicado].
- Projeto Educativo da Escola. (2023-2027). *Uma Escola de Todos e para Todos*. [Documento interno, não publicado].
- Projeto Educativo da Escola. (2024-2028). *Autonomia e Respeito: Fundamentos para a construção de relações saudáveis e conscientes*. [Documento interno, não publicado].

- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar - Um percurso partilhado*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
- Reinhardt, A. M. (2015). *O quadro interativo como mediador do desenvolvimento da comunicação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <https://www.proquest.com/openview/3927186f645fef4b2da82c2e3f896732/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, pp. 16-35. Retirado de https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/saberes-e-incertezas-sobre-o-curriculo-78773-1.pdf.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto I. 20 respostas sobre planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Editora Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto II. 18 respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente*. Editora Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, J. I. (2023). *Trabalhar a Autonomia de Crianças em Idade Pré-Escolar- Estudo numa sala de 5 anos*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação. <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/5dfe1485-37b5-4619-b447-e364861811bf>
- Silva, M. A., & Ghidini, A. R. (2020). A utilização de recursos audiovisuais no ensino da química na educação dos jovens e adultos. *Scientia Naturalis*, ISSN 2596-1640 2 (1), pp. 320-336.

- Silva, V. F. (2016). A planificação no processo de ensino e de aprendizagem na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://www.proquest.com/openview/8266f68c9456399f2f0daad6eac65e38/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume*. Editora Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, C. P. (2016). A importância da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2282>
- Sousa, D. O., & Ramos, R. (2020). Importância da Educação Ambiental no sistema do Ensino Português, 1.º Ciclo. *AdolesCiência: Revista Júnior de Educação*, pp. 37- 43. ISSN 2182-6277, 7 (1).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, testes e relatórios*. Editora Pactor.
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018). Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. *Revista Contemporânea de Educação*, pp. 31- 48. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14641>
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Editora Horizonte Pedagógicos.

Referências Normativas

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 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>

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-142-2020-07-29.pdf>

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. Diário da República n.º 253/1990, Série I.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1990/11/25300/45224528.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 Normativo 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, Série II.

<https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho Normativo 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, Série II.

<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

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>

Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

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>