

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Laura Oliveira Pereira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Laura Oliveira Pereira

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia



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

Maria Laura Oliveira Pereira

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

**Orientação: Professora Doutora Maria Fernanda Batista
Pestana Gouveia**

Funchal e UMa, dezembro de 2025



“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

(Saint-Exupéry, A., 2001)

Agradecimentos

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

(Saint-Exupéry, A., 2001)

A conclusão desta etapa não representa apenas o fim de um percurso de estudos, mas também o início de uma jornada que exige aprendizagem contínua e constante evolução. Para quem escolhe a educação como profissão, a universidade é apenas a base de um caminho onde o estudo e o desenvolvimento permanente são essenciais para sermos melhores professores e educadores. Ao longo deste percurso, enfrentei vários desafios e vivi momentos de superação que contribuíram para o meu crescimento pessoal. Todavia, esta conquista não teria sido possível sem o apoio de pessoas muito especiais, a quem dedico este reconhecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha mãe, Otília, pelo apoio incondicional que me ofereceu em todos os momentos da minha vida académica e pessoal. A sua presença constante, palavras de encorajamento e amor inabalável foram fundamentais para que alcançasse este marco.

Ao meu pai, Eduardo, manifesto o meu reconhecimento por me ter dado a vida e por ter estado presente nos momentos mais importantes deste caminho.

Um agradecimento especial é também dirigido à minha avó, Maria, que sempre cuidou de mim com ternura e dedicação em todas as fases da minha vida. O seu amor e atenção foram pilares essenciais no meu crescimento.

Gostaria de expressar a minha gratidão à minha tia Olímpia e ao meu tio Alexandre, que sempre acreditaram em mim, nas minhas capacidades, e me incentivaram a nunca desistir do meu sonho de ser educadora/professora. Estou profundamente grata por terem entrado na minha vida e por todo o amor e suporte que sempre demonstraram.

Um agradecimento muito especial vai para a minha tia e madrinha de batismo, Giralдина, cuja presença em todas as fases da minha vida foi sempre marcante. A sua dedicação, o seu talento e a sua ajuda em trabalhos artísticos foram fundamentais em diversos momentos.

Adicionalmente, agradeço às minhas primas, Inês e Francisca, que marcaram a minha vida académica, permanecendo prontas a ajudar sempre que necessário. Foram um porto seguro, dando a sua opinião e sugestões para os meus trabalhos.

Agradeço igualmente às minhas primas mais velhas, Luísa e Margarida, pelo apoio prestado nas suas áreas de conhecimento, particularmente, na Expressão Musical e Biologia, sempre que foi necessário.

Do mesmo modo, mas não menos importante, gostaria de deixar o meu sincero agradecimento aos meus colegas de curso, que foram uma verdadeira rede de apoio ao longo destes cinco anos académicos. Em particular, agradeço à Alícia, uma grande amiga que conheci no mestrado e juntas caminhamos lado a lado. E à Rubina, minha colega e amiga que desde o primeiro dia de universidade, esteve sempre comigo nos bons e maus momentos desta caminhada. Não obstante, não poderia esquecer do Toni, amigo que conheci na universidade através da Rubina, e que teve a paciência para esclarecer as minhas dúvidas em matemática, estando sempre pronto a ajudar quando precisei.

Por fim, agradeço de igual modo a todos os professores, com os quais tive o privilégio de aprender sobre o mundo da educação e desenvolver capacidades que me definiram a nível pessoal e profissional. Um agradecimento especial as professoras que me orientaram durante as práticas pedagógicas, nomeadamente, a Professora Doutora Gorete Pereira, a Professora Doutora Carla Gonçalves e por fim a Professora Doutora Inês Ferraz.

Para terminar, agradeço à minha orientadora por ter aceitado o desafio de orientar-me, por dar ricos conselhos e ajudar-me sempre que precisei.

A todos, o meu mais profundo agradecimento. Este percurso não teria sido o mesmo sem vocês.

Resumo

O presente relatório final de estágio tem como propósito descrever e refletir criticamente sobre as três práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. A primeira prática decorreu no contexto de creche, junto de um grupo de crianças com idades entre um e dois anos. As restantes foram realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a primeira numa turma do 1.º ano, numa escola da rede privada, e a segunda numa turma do 3.º ano, numa escola da rede pública.

O relatório encontra-se organizado em duas partes complementares: a Parte I, referente ao enquadramento teórico e normativo, que aborda a estrutura curricular nos dois níveis de ensino, as estratégias de intervenção e a metodologia de investigação-ação; e a Parte II, dedicada à intervenção pedagógica, na qual são descritas e analisadas as práticas realizadas nos diferentes contextos educativos.

Considerando a organização e gestão curricular vigentes, privilegiou-se um conjunto de estratégias de intervenção centradas na criança e promotoras de aprendizagens significativas e integradas, tais como a interdisciplinaridade, os jogos didáticos, a literatura infantil, o trabalho cooperativo, a planificação como ferramenta para antecipar, gerir e refletir, bem como a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, recorreu-se à metodologia de investigação-ação, procurando adotar uma postura crítica e reflexiva que sustentasse a prática pedagógica e respondesse às necessidades do grupo.

Este relatório constitui, assim, a síntese de um percurso formativo que alia conhecimento científico, prática educativa e desenvolvimento profissional, refletindo a construção de uma identidade docente pautada pelo compromisso, resiliência e valorização do papel da educação na formação integral da criança.

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

Abstract

This final internship report aims to describe and critically reflect on the three pedagogical practices carried out during the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education at the University of Madeira. The first practice took place in a nursery setting with a group of children aged between one and two years. The remaining two were conducted in Primary Education: the first in a Year 1 class at a private school, and the second in a Year 3 class at a public school.

The report is organised into two complementary parts: Part I presents the theoretical and regulatory framework, addressing the curricular structure in both educational levels, intervention strategies, and the action-research methodology; Part II focuses on pedagogical intervention, describing and analysing the practices implemented in different educational contexts.

Within the current framework of curriculum organisation and management, a set of child-centred strategies was prioritised, aiming to foster meaningful and integrated learning experiences. These included interdisciplinarity, educational games, children's literature, cooperative work, planning as a tool for anticipating, managing, and reflecting, as well as assessment as an integral part of the learning process. Furthermore, the action-research methodology was employed to adopt a critical and reflective stance that would support pedagogical practice and respond to the needs of the group.

This report therefore represents the synthesis of a training pathway that combines scientific knowledge, educational practice, and professional development, reflecting the construction of a teaching identity guided by commitment, resilience, and a strong appreciation for the role of education in the holistic development of the child.

Keywords: Pre-School Education; Primary Education; Pedagogical Practice; Action Research.

Índice

Agradecimentos	XIV
Resumo	XVI
Abstract	XVII
Índice de Figuras	XXI
Índice de Quadros.....	XXIII
Índice de Gráficos.....	XXIV
Índice de Siglas	XXV
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XXVI
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico e Normativo	2
Capítulo I – Organização Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º	
Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Conceito de Currículo	3
1.2. Documentos legais orientadores da Gestão Curricular em Portugal... 5	
1.3. O papel do Docente na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo	
do ensino básico	18
Capítulo II – Estratégias de Ação Pedagógica: princípios e fundamentos..	20
2.1 A Atividades sensório- motoras na educação de infância.....	21
2.2 A importância dos jogos na educação	22
2.3 A importância da literatura infantil na aprendizagem.....	24
2.4 A interdisciplinaridade na aprendizagem.....	25
2.5 O papel da aprendizagem cooperativa na promoção de aprendizagens	
significativas	27
2.6 O papel das visitas de estudo na formação dos alunos.....	30
2.7 A planificação como ferramenta para antecipar, gerir e refletir	33
2.8 A avaliação para a Aprendizagem.....	35
Capítulo III – Metodologia da Investigação-Ação	38

3.1 A investigação qualitativa: A Investigação Ação no contexto pedagógico	39
3.2 Fases da Investigação -Ação	42
3.3 As Técnicas de Recolha de Dados	44
3.4 Análise e Interpretação de Dados	46
Parte II. Intervenção Pedagógica	48
Capítulo IV – Prática Pedagógica na Educação de Infância	49
4.1 Caracterização do Meio Envolvente	49
4.2 Caracterização da Escola.....	51
4.3 Organização da Sala	53
4.4 Caracterização do Grupo	56
4.5 Organização e Gestão de Tempo.....	58
4.6 Projeto de Investigação-Ação: Vamos Partilhar Brinquedos e Brincadeira!	59
4.7 Reflexão sobre o Projeto de I-A.....	62
4.8 Momentos de Aprendizagem	64
4.9 Projeto da Comunidade Escolar	70
4.10 Atividades do Projeto da Comunidade Escolar.....	71
4.11 Reflexão da Prática Pedagógica I.....	75
Capítulo V – Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
5.1 Caracterização do Meio Envolvente	76
5.2 Caracterização da Escola.....	77
5.3 Organização da Sala	80
5.4 Caracterização da Turma.....	83
5.5 Momentos de aprendizagem.....	86
5.6 Projeto da Comunidade Escolar	91
5.7 Reflexão sobre a Prática Pedagógica	95

Capítulo VI – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

.....	96
6.1 Caracterização do Meio Envolverte	96
6.2 Caracterização da Escola.....	97
6.3 Organização da Sala	99
6.4 Caracterização da Turma.....	100
6.5 Momentos de Aprendizagens	101
6.6 Projeto da Comunidade Escolar	107
6.7 Reflexão sobre a Prática Pedagógica	108
Capítulo VII – Considerações Finais	110
Referências	111
Referências normativas.....	117

Índice de Figuras

Figura 1: Organização das OCEPE -----	6
Figura 2: Esquema conceptual do PASEO -----	8
Figura 3: Organização das OPC -----	15
Figura 4: Alteração do quadro dos domínios educativos -----	16
Figura 5: Questões fundamentais na elaboração da planificação -----	33
Figura 6: Metodologias de cariz quantitativo e de cariz qualitativo -----	39
Figura 7: Etapas do processo de Investigação-Ação -----	42
Figura 8: Casas de banho -----	53
Figura 9: Cozinha e a cama para as bonecas -----	53
Figura 10: Estante com livros -----	54
Figura 11: Trocador de fraldas -----	54
Figura 12: Planta da Sala dos Miminhos -----	54
Figura 13: Atividade “Vamos Aprender a Partilhar!” -----	60
Figura 14: Visualização do vídeo: Pocoyo: Hora de Brincar -----	61
Figura 15: Momento da partilha -----	61
Figura 16: Atividade “O Pão-por-Deus está a chegar” -----	65
Figura 17: Atividade “Gerir as emoções” -----	67
Figura 18: Atividade “Os pés descalços” -----	69
Figura 19: Atividade 1 -----	71
Figura 20: Pintura das decorações em pasta de moldar -----	72
Figura 21: Atividade 3 -----	72
Figura 22: Brasão da freguesia da Sé -----	77
Figura 23: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis -----	80
Figura 24: Cartolinas do comportamento e alguns materiais didáticos -----	81
Figura 25: Quadro silábico -----	81
Figura 26: Cartazes dos conteúdos aprendidos pelos discentes -----	82
Figura 27: Armário com materiais didáticos e alguns pertences dos alunos -----	82
Figura 28: Figuras religiosas -----	83
Figura 29: Planta da sala do 1.º ano, Turma B -----	83
Figura 30: Atividade “Dominó das Palavras” -----	87
Figura 31: Atividade “Dominó das Frases” -----	87

Figura 32: Elaboração do cartaz dos meses do ano -----	89
Figura 33: Atividade ”Quem quer ser Milionário?” -----	91
Figura 34: Jogo de associação dos animais marinhos, no Wordwall -----	92
Figura 35: Visita de Estudo ao Museu de História Natural do Funchal -----	93
Figura 36: Elaboração do resumo da visita de estudo -----	94
Figura 37: Planta da sala do 3.ºano, Turma A -----	99
Figura 38: Atividade de reflexão crítica -----	101
Figura 39: Preenchimento da TAF “Bilhete à Entrada” -----	102
Figura 40: Guião para o trabalho de pesquisa -----	103
Figura 41: Registo Fotográfico do trabalho de pesquisa -----	104
Figura 42: Preenchimento da TAF “Bilhete à saída” -----	105
Figura 43: Atividade: construção de um texto narrativo -----	106
Figura 44: Alunos com os bilhetes de avião -----	107
Figura 45: Resultado da atividade de escrita -----	108

Índice de Quadros

Quadro 1: Domínios educativos da componente de cidadania e desenvolvimento -----	11
Quadro 2: Roteiro relativo ao desenvolvimento de visita de estudo -----	30
Quadro 3: Modelo organizador da avaliação -----	37
Quadro 4: Recursos existentes nas proximidades do estabelecimento educativo -----	49
Quadro 5: Espaços existentes no edifício Girassol -----	51
Quadro 6: Rotina das crianças da Sala dos Miminhos -----	57
Quadro 7: Cronograma das fases do projeto -----	58
Quadro 8: Instalações do Estabelecimento educativo -----	78
Quadro 9: Horário semanal do 1.º ano B -----	85
Quadro 10: Espaços do edifício principal -----	98
Quadro 11: Horário da turma do 3.º ano A -----	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Idades e géneros das crianças da Sala dos Miminhos ----- 55

Gráfico 2: Géneros dos alunos ----- 84

Índice de Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

AFC: Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DL: Decreto-Lei

EFM: Expressão Físico-Motora

EM: Expressão Musical

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP: Expressão Plástica

EPE: Educação Pré-Escolar

EREC: Estratégia Regional de Educação para a Cidadania

ETI: Escolas a Tempo Inteiro

IA: Investigação-Ação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

LQ: Lei-Quadro

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

OPC: Orientações Pedagógicas para a Creche

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPE: Projeto Educativo de Escola

PPI: Prática Pedagógica I

PPII: Prática Pedagógica II

PPIII: Prática Pedagógica III

TAF: Técnica de Avaliação Formativa

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio Laura Pereira (Formato Word)
- Relatório de Estágio Laura Pereira (Formato PDF)

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações semanais

Apêndice 3 – Diários de bordo semanais

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

Apêndice 4 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 5 – Planificações semanais

Apêndice 6 – Diários de bordo semanais

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 7 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 8 – Planificações semanais

Apêndice 9 – Diários de bordo semanais

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, constitui a síntese reflexiva e crítica de um percurso formativo desenvolvido ao longo de cinco anos de estudo e de prática profissional supervisionada. Nele se descrevem e analisam, de forma fundamentada, diversos momentos de aprendizagem experienciados durante três práticas pedagógicas, articulando permanentemente os referenciais teóricos com a sua aplicação em contextos educativos.

A estrutura do documento organiza-se em duas partes distintas. A Parte I, associado ao Enquadramento Teórico e Normativo, reúne a sustentação conceptual e regulamentar que alicerça a intervenção pedagógica, encontrando-se subdividida em três capítulos: Capítulo I: Organização Curricular da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se analisam os princípios e orientações que regulam o currículo nestes níveis de ensino; Capítulo II: Estratégias de Ação Pedagógica: princípios e fundamentos, que apresenta e fundamenta as opções metodológicas adotadas ao longo dos estágios; o Capítulo III: Metodologia de Investigação-Ação, onde são abordadas as suas fases, técnicas de recolha dos dados e por último o processo de análise e interpretação dos dados.

A Parte II: Intervenção Pedagógica, concentra-se de forma detalhada, a prática docente desenvolvida nos diferentes estágios, sustentada pelos pressupostos teóricos previamente apresentados. Este segmento encontra-se igualmente dividido em três capítulos: o Capítulo IV, dedicado à Prática Pedagógica I, realizada no contexto de creche; o Capítulo V, relativo à Prática Pedagógica II, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição da rede privada, com uma turma do 1.º ano de escolaridade; e o Capítulo VI, que versa sobre a Prática Pedagógica III, concretizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola da rede pública, com uma turma do 3.º ano de escolaridade.

O relatório encerra com um capítulo alusivo às Considerações Finais, no qual se evidenciam os aspetos mais significativos e os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional e pessoal. Segue-se, por último, a listagem das referências bibliográficas e normativos que sustentaram teoricamente o trabalho, assegurando a sua coerência científica e a fidelidade aos princípios orientadores da prática pedagógica.

Parte I. Enquadramento Teórico e Normativo

Capítulo I – Organização Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem como finalidade analisar a organização e a gestão curricular da educação em Portugal, tendo como referência os documentos legais, os decretos-lei e os principais conceitos estruturantes relativamente à Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

1.1. Conceito de Currículo

Em primeiro lugar, para entendermos a funcionalidade estruturante do currículo na EPE e no 1º CEB considero necessário compreendermos o conceito de currículo.

O conceito de “currículo” é polissémico, pois advém de vários significados e usos. Segundo Carrilho Ribeiro (1990), o termo "currículo" não se limita a um único significado, mas um conceito multifacetado, cuja definição varia consoante os quadros teóricos, ideológicos e contextuais em que é analisado. Esta pluralidade de abordagens reflete-se numa certa ambiguidade conceptual, que dificulta, por vezes, a delimitação precisa da sua natureza e do seu âmbito de ação.

De acordo com Gaspar e Roldão (2007), Dewey afirmava que o currículo tinha duas funções principais que ocorrem em simultâneo: por um lado, ajuda a formar a consciência social do indivíduo, ou seja, contribui para torná-lo mais atento ao mundo que o rodeia e prepará-lo para participar na vida em sociedade; e por outro, organiza e estrutura a vida escolar, definindo o que se ensina, como se ensina e de que forma a escola funciona. À medida que o currículo foi sendo influenciado pelo tempo e pelo espaço (as duas dimensões da História), começaram também a revelar-se as perspetivas ontológica e epistemológica.

Numa perspetiva histórica, nas palavras de Gaspar e Roldão (2007) entende-se que o currículo existe desde os primórdios da humanidade, ou seja, desde que há necessidade de ensinar e aprender. Mesmo antes de existir a palavra “currículo”, já havia práticas de transmissão de saberes, como por exemplo, quando os mais velhos ensinavam os mais novos a caçar, cozinhar ou contar histórias. Assim, o currículo é considerado um fenómeno profundamente ligado à história humana, tal como defende Goodson (2001).

Relativamente à perspetiva ontológica, Gaspar e Roldão (2007) dizem que é importante compreender o currículo na sua essência. O termo “currículo” é uma palavra

originalmente do latim "currere", que significa "correr" ou "pista de corrida" (p.17). Por isso, o currículo pode ser comparado a um percurso de aprendizagem que envolve três aspectos principais: o que se aprende, como se aprende e em que ambiente se aprende.

Por último, a perspectiva epistemológica, segundo Gaspar e Roldão (2007) questiona que tipo de conhecimento é valorizado no currículo, quem decide o que deve ser ensinado e por que razão. A título exemplificativo, a razão pela qual certas disciplinas ou temas são incluídos e outros são excluídos, traduz como essas escolhas refletem as prioridades e os valores de uma determinada sociedade.

Na perspectiva de Alves e De Ketele (2011), ao longo das últimas décadas, verificou-se uma transição progressiva “do conceito de programa de estudos ou de formação para o conceito de currículo” (p. 5). Segundo as mesmas autoras, esta mudança conceptual está estreitamente ligada a diversas transformações no campo educativo, nomeadamente: na avaliação; nos conteúdos e competências; nas abordagens pedagógicas; nas metodologias; no papel do docente e por último, nas abordagens estritamente monodisciplinares.

Por fim, Alves e De Ketele (2011) mencionam que o conceito de currículo evoluiu, no âmbito deste movimento de transformação educativa, para uma perspectiva alargada e de natureza sistémica.

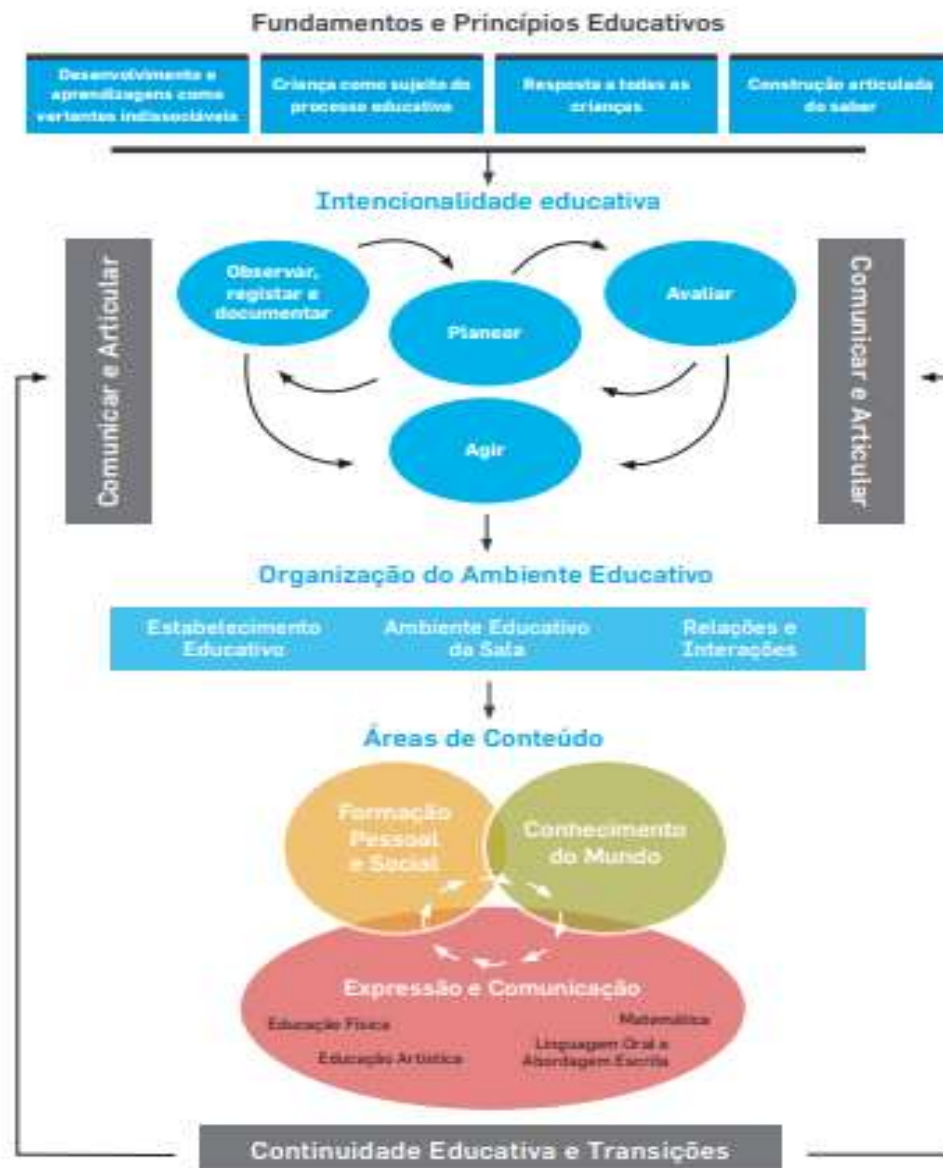
1.2. Documentos legais orientadores da Gestão Curricular em Portugal

Tendo sido compreendido o conceito de currículo e a sua função no contexto educativo, importa agora centrar a atenção na sua organização e gestão em Portugal. A génese do quadro legal que estrutura o sistema educativo nacional português, remonta ao Decreto-Lei (DL) n.º 46/86, correspondente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada a 14 de outubro de 1986 no Diário da República. Conforme se estipula no Artigo 1.º do referido documento, o sistema educativo visa garantir uma “(...) permanente acção formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, p. 1). Em termos substanciais, esta legislação estabelece os fundamentos legais do sistema educativo português, defendendo o acesso universal à educação como meio de promoção de competências, valores e atitudes indispensáveis à cidadania plena.

No que respeita à educação nas valências de creche e pré-escolar, é hoje amplamente reconhecido, no seio da comunidade científica e educativa, que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos” (Silva et al., 2016, p. 4), mas é sim “um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (Silva et al., 2016, p. 4). Este reconhecimento fundamenta a necessidade de dispor de referenciais curriculares próprios, que orientem a intervenção pedagógica nestas etapas iniciais e cruciais do desenvolvimento humano.

O primeiro documento surgiu em 1997, sob a designação de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), constituindo-se como o primeiro referencial oficial de orientação curricular para a EPE em Portugal, elaborado pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação. Posteriormente, em 2016, foi publicada uma versão revista e atualizada deste documento. As OCEPE assumem-se como a base estruturante da prática pedagógica nesta etapa educativa, na medida em que definem os objetivos da educação pré-escolar, promovem a coerência e a qualidade das práticas educativas, articulam-se com o PASEO e orientam o planeamento e a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

De acordo com o mesmo, este é organizado por três secções “Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições” (Silva et al., 2016, p.5). Na figura 1, podemos observar detalhadamente a organização das OCEPE.

Figura 1*Organização das OCEPE**Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p.7)*

Relativamente ao enquadramento geral, este contempla como tópicos de análise os seguintes: “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, “Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo” e “Organização do ambiente educativo”. No que se refere ao primeiro tópico, são explorados os fundamentos e princípios que constituem

uma matriz de referência partilhada para a organização e condução da prática pedagógica em contexto de creche e jardim de infância. Os mesmos traduzem uma conceção específica acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, destacando-se, em particular, a relevância da qualidade do clima relacional, no qual as dimensões de educar e cuidar se encontram intrinsecamente articuladas.

O segundo tópico, “Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo”, incide sobre a intencionalidade que caracteriza a intervenção profissional do/a educador/a de infância. Neste subcapítulo, são analisadas as etapas fundamentais a considerar no exercício da prática educativa, designadamente observar, registar, documentar, planear e avaliar. Trata-se de um ciclo contínuo e interativo, que se renova ao longo do ano letivo e que integra a participação das crianças, das famílias e de outros profissionais. Compete, assim, ao/a educador/a adotar estratégias e formas de comunicação que potenciem esse envolvimento, assegurando a articulação entre os diferentes contextos de vida da criança."

Por fim, “organização do ambiente educativo” é o último tópico a ser explorado no enquadramento geral das OCEPE, na qual abrange temáticas relacionadas como o estabelecimento educativo, o ambiente da sala e as relações constituindo o alicerce da prática do educador, na medida em que assume um papel de mediador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Este documento apresenta áreas de conteúdo, as quais correspondem aos diferentes campos de conhecimento. O objetivo das áreas é proporcionar conhecimentos que possam ser aplicados em situações do quotidiano. Deste modo contribuem para que a criança desenvolva uma atitude positiva perante a aprendizagem e adquira predisposições que a motivem a continuar a aprender ao longo da vida.

Particularmente, a Área da Formação Pessoal e Social é definida como transversal, uma vez que está presente em toda a ação educativa, incidindo no desenvolvimento de valores, disposições e atitudes que favorecem a aprendizagem e a construção de cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et al., 2016). Em seguida, a Área de Expressão e Comunicação é fundamental, dado que integra diversas formas de linguagem indispensáveis para que a criança possa interagir, compreender e representar o mundo em seu redor (Silva et al., 2016) e distingue-se por incluir múltiplos domínios: a Educação Física; a Educação Artística (subdividida em Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança); a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita; e a Matemática. Ademais, a Área do Conhecimento do Mundo procura promover uma aproximação às ciências,

através de um processo articulado de questionamento e descoberta organizada, capacitando as crianças de uma compreensão mais ampla da realidade (Silva et al., 2016).

A última parte do documento, dedicada à Continuidade Educativa e Transições, sublinha a relevância de dar sequência, no contexto escolar, às aprendizagens e experiências já vividas pelas crianças em casa ou noutras instituições. Tal como afirmam Silva et al. (2016), o desenvolvimento das potencialidades no jardim de infância constitui a base para uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB.

Posteriormente, a 26 de julho de 2017 é publicado o documento intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este instrumento normativo e orientador, com aplicação transversal desde a EPE até ao ensino secundário, propõe “uma matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins et al., 2017, p. 8). A sua finalidade é estabelecer os princípios orientadores para a organização e gestão do currículo, definindo ainda estratégias metodológicas e didático-pedagógicas suscetíveis de favorecer o desenvolvimento das competências consideradas essenciais no século XXI.

Figura 2

Esquema conceptual do PASEO



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

Os princípios definidos no PASEO, ajudam a definir, a indicar direções às escolas e aos docentes e constitui-se como um documento orientador sobre o que se espera que os alunos saibam, compreendam e sejam capazes de fazer quando terminam a sua formação escolar obrigatória. O PASEO de base humanista, assenta em princípios do Saber, da Aprendizagem, da Inclusão, da Coerência e da Flexibilidade, Adaptação e Ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade (pp. 13-14).

No que diz respeito à Visão, esta simboliza o modelo de aluno que se pretende formar, reunindo vários objetivos que estão interligados e que se reforçam mutuamente. Todos estes objetivos fazem parte de um paradigma de ensino que tem como finalidade ajudar cada estudante a desenvolver as suas capacidades e, ao mesmo tempo, a prepará-lo para ser um cidadão ativo e responsável numa sociedade democrática. A título exemplificativo, o aluno é “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins et al., 2017, p. 14).

Os valores estabelecidos pelo PASEO, pretendem formar indivíduos com sentido de responsabilidade, respeito pelos outros, espírito de colaboração e compromisso com o bem comum. Neste sentido, os valores apresentados são a Responsabilidade e Integridade, a Excelência e Exigência, a Curiosidade, a Reflexão e Inovação, a Cidadania e Participação e por último a Liberdade (p.15).

Por último, o documento apresenta-nos as áreas de competências que constituem combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, assumindo um papel central no PASEO.

As diferentes áreas de competências são complementares, não existindo entre elas qualquer hierarquia implícita. Importa sublinhar que nenhuma destas áreas corresponde diretamente a uma disciplina específica, sendo que em cada área curricular intervêm múltiplas competências, de natureza teórica e prática. O desenvolvimento destas competências exige o domínio de diversas literacias fundamentais, como a leitura, a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Estas literacias constituem alicerces essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, permitindo aos alunos adaptarem-se de forma crítica e ativa aos desafios de uma sociedade em constante transformação. Posto isto, as áreas de competências do PASEO são linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, consciência e domínio do corpo.

Adicionalmente, no mesmo ano, surge o documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) na qual define “(...) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (p. 1). Apresentado pelo Governo português, tem como objetivo formar crianças e jovens consciencializadas responsáveis e participativos na sociedade. Pretende, assim, promover comportamentos baseados na igualdade nas relações interpessoais, no respeito pela diferença e pelos direitos humanos, bem como na valorização dos princípios e valores da cidadania democrática.

Pela relevância dos temas que aborda na formação das novas gerações, este documento assume-se como um referencial interligando-se com o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE), pois ambos têm o mesmo objetivo “(...) garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como

uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável” (Cohen & Fradique, 2018, p. 29).

De acordo com Cosme (2018), a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento surgiu no “Decreto-Lei n.º 55/2018, constituindo-se como uma das finalidades prescritas no Art.º 6 deste decreto, no qual se assumem estratégias distintas de operacionalização, relacionadas com o ciclo de escolaridade em que os alunos se encontrem” (p.36).

Relativamente ao 1.º CEB, Cosme (2018), informa-nos que a área da cidadania e desenvolvimento é transversal ao currículo, interligando-se com as várias disciplinas. No que diz respeito ao 2.º e 3.º ciclo, esta é lecionada como uma disciplina autónoma, inserida nas áreas curriculares relacionadas com as Ciências Sociais, as Línguas e as Humanidades, reforçando o seu papel na formação cívica dos alunos. Por fim, no ensino secundário esta área pode ser implementada de acordo com as seguintes opções (Cosme, 2018, p.36):

- A oferta como disciplina autónoma;
- A prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina;
- O funcionamento em justaposição com outra disciplina;
- A abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos." (ponto 4 do Art.º 15.º)"

Posto isto, a organização e operacionalização desta componente curricular nos diversos ciclos apresentava a seguinte proposta que se apresenta, no quadro a seguir O 1.º Grupo corresponde a todos os níveis e ciclos de escolaridade, o 2.º Grupo e, por último, o 3.º Grupo é opcional a qualquer nível de escolaridade.

Quadro 1

Domínios Educativos da Componente de Cidadania e Desenvolvimento

Grupos	Temas
1.º Grupo Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, já que os temas são transversais e longitudinais	• Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento sustentável • Educação Ambiental

	• Saúde
2.º Grupo Trabalho pelo menos em dois ciclos do Ensino Básico	• Sexualidade • Media • Instituições e participação democrática • Literacia Financeira e educação para o consumo • Risco • Segurança rodoviária
3.º Grupo Opcional em qualquer ano de escolaridade	• Empreendedorismo • Mundo do Trabalho • Segurança, Defesa e Paz • Bem-Estar animal • Voluntariado • Outro

Nota. Retirado de Cosme (2018, p. 38)

Seguidamente, surge o DL n.º 55/2018, oferecendo às escolas mais autonomia e responsabilidade, incentivando-as a trabalhar em conjunto com alunos, famílias e comunidade. Nesse sentido, permite-lhes gerir o currículo com maior flexibilidade, promovendo trabalho interdisciplinar que aprofunde e enriqueça as Aprendizagens Essenciais. Além disso, o mesmo, determina a implementação da área de Cidadania e Desenvolvimento em todas as ofertas educativas, para estimular a participação democrática e a convivência em contextos interculturais, procurando adaptar o currículo às especificidades dos contextos educativos e aos perfis dos alunos.

Em paralelo ao DL n.º 55/2018, surge no mesmo dia o DL n.º 54/2018, com o intuito de garantir a igualdade e a qualidade na educação em Portugal. Este documento manifesta-se no âmbito da evolução da educação inclusiva, com o intuito de responder às potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno. Este documento assume ambos os objetivos da educação inclusiva, segundo a definição da UNESCO (2009), e os “do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU”.

O normativo legal alerta para a importância de as escolas estabelecerem o seu próprio processo de identificação das dificuldades dos alunos, adaptando os espaços e diversificando as estratégias aplicadas e as metodologias subjacentes às necessidades dos alunos. Apela ainda para a construção de um currículo flexível, um acompanhamento e avaliação regular, uma maior valorização do diálogo entre professores, pais ou encarregados de educação, de forma a garantir o sucesso escolar dos alunos.

Saliente-se a importância dos pais ou encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, pois “(...) têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando (...)” (p.3) e “(...), bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p.3). As citações anteriores realçam a partilha da responsabilidade pelo sucesso escolar do educando entre a escola e os familiares, expondo uma vez mais a importância da cooperação e participação dos mesmos.

Não obstante, o decreto lista “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, que se classificam em 3 tipos: os universais, que são propostas educativas disponíveis a todos os alunos, as seletivas, com o intuito de dar suporte às necessidades não alcançadas pelas anteriores e as adicionais, cujo objetivo é atenuar as dificuldades persistentes ao nível da interação e comunicação através de recursos especializados.

Note-se que, através destes dois decretos (DL n.º 54 e o DL n.º 55) adaptados à Região Autónoma da Madeira pelo decreto legislativo n.º 11/2020, o qual reforça o reconhecimento da autonomia pedagógica e organizativa que as escolas da região têm vindo a conquistar ao longo do tempo. Esta autonomia permite que os estabelecimentos de educação e ensino tenham um papel ativo na tomada de decisões sobre o currículo, planificando e concretizando projetos ajustados às realidades e necessidades com que lidam diariamente.

Em 2019, são formalmente introduzidas as AE no Ensino Básico, como resposta à necessidade de consolidar um currículo mais coerente. As AE constituem-se como os saberes essenciais a desenvolver em cada disciplina e ao longo de cada ciclo ou ano de escolaridade. Incluem conhecimentos, competências e atitudes consideradas indispensáveis à formação integral dos alunos, funcionando como instrumentos de orientação para os docentes no planeamento, desenvolvimento e avaliação das práticas letivas.

A nível regional, particularmente na Região Autónoma da Madeira, como mencionado anteriormente, surge o documento Estratégia Regional de Educação para a Cidadania (EREC), através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Neste documento, reconhece-se a relevância de projetos definidos a nível regional, pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como pelos estabelecimentos de educação e ensino, os quais se assumem como instrumentos essenciais na concretização da educação para a cidadania. Assim, dá-se particular destaque a iniciativas que fomentem o envolvimento ativo dos alunos e que articulem tanto conteúdos de âmbito nacional, como temas diretamente relacionados com as realidades locais e vividas pelos próprios estudantes.

Recentemente, em março de 2024, foi publicado o documento referente à valência creche, particularmente as Orientações Pedagógicas da Creche (OPC). Este documento é composto por um “conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância que apoiam a sua ação pedagógica, no diálogo com as equipas educativas, com as lideranças, com as famílias (...)” (Marques et. al., 2024, p. 10). O grande objetivo das OPC é “aprofundar a ideia da educação dos zero aos seis anos de idade como uma etapa integrada procurando uma coerência com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)” (Marques et. al., 2024, p. 10), respeitando as particularidades da educação e do cuidado de crianças até aos três anos de idade.

O presente documento está organizado em oito capítulos, nomeadamente, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; o papel do/a educador/a de infância; Intencionalidade educativa; organização do ambiente educativo; áreas de experiência e aprendizagem; trabalho com famílias e comunidade; continuidade educativa e transições; lideranças e trabalho de equipa.

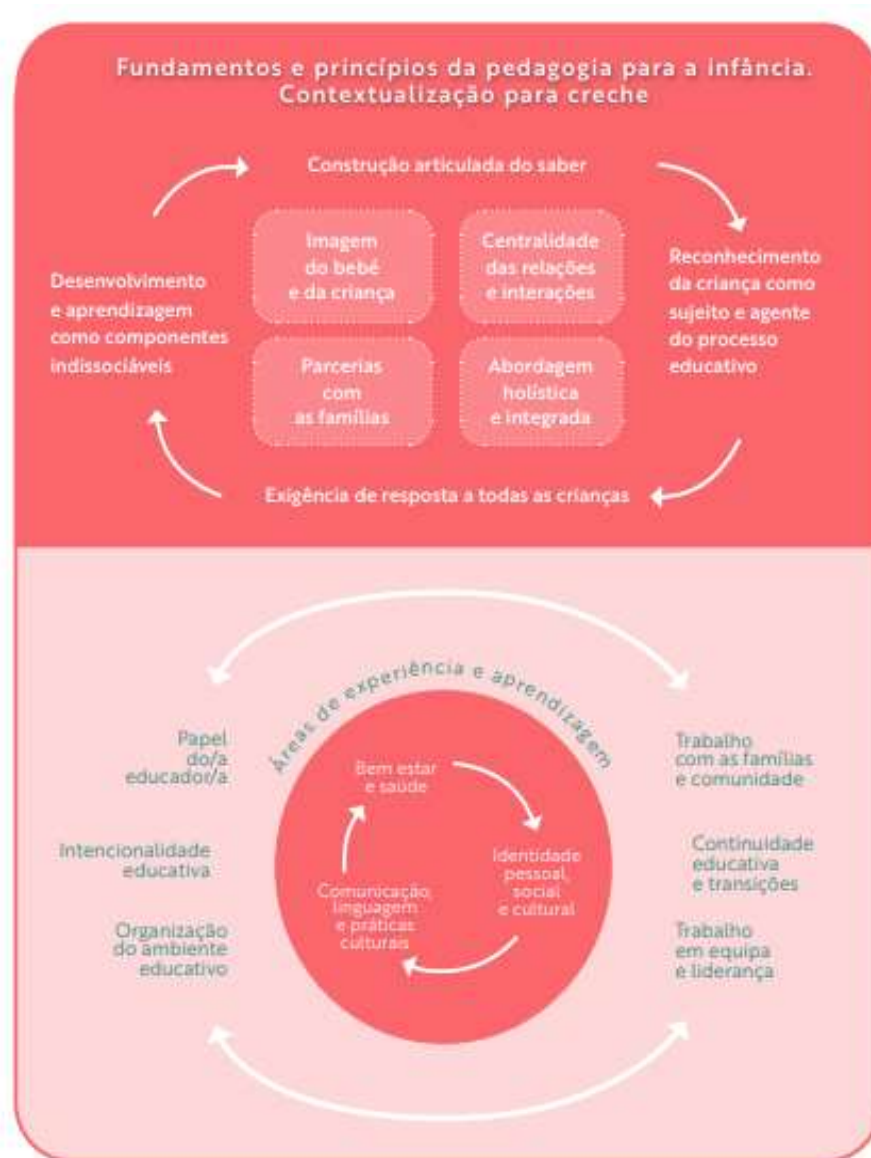
Primeiramente, o documento aborda os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, retomando as orientações das OCEPE e salientando a existência de uma base comum para a ação pedagógica em creche e na EPE. É dada especial atenção à especificidade da educação em creche, considerando a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica com bebés e crianças pequenas (Marques et al., 2024). Seguidamente, é descrito o papel do educador de infância, enfatizando também a importância do desenvolvimento profissional contínuo, conforme estabelecido no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Marques et al., 2024).

A intencionalidade educativa, nas OPC é entendida como um processo que integra a observação, a escuta, a planificação, a ação e a avaliação, permitindo ao educador tomar

decisões consistentes que promovam o bem-estar, a aprendizagem e a participação ativa das crianças. Do mesmo modo, é destacada a importância da organização do ambiente educativo como elemento central, influenciador das interações e experiências das crianças, abrangendo a gestão da instituição, dos espaços, do tempo e do grupo. Paralelamente, são identificadas três áreas de experiência e aprendizagem interligadas: o bem-estar e saúde; a identidade pessoal, social e cultural; e a comunicação, linguagens e práticas culturais; que sustentam uma visão integrada da criança (Marques et al., 2024).

Por último, é abordado o trabalho em parceria com as famílias e a comunidade, assumindo-se uma relevância particular, contribuindo para a construção de uma rede de apoio entre todos os intervenientes. Para além disso, a continuidade educativa e as transições são igualmente destacadas, exigindo planeamento e práticas facilitadoras que assegurem confiança e colaboração entre equipa, criança e família.

Em suma, o documento enfatiza a importância da liderança pedagógica e do trabalho em equipa, orientados por uma cultura organizacional que promova tanto o desenvolvimento profissional como o institucional.

Figura 3*Organização das OPC*

Nota. Retirado de Marques et al. (2024, p. 13)

Por último, em 2025, a 29 de agosto surge uma atualização à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025. As alterações implicaram uma abordagem pedagógica mais clara, estruturada e alinhada com os princípios democráticos, com vista a capacitar crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania. Posto isto, os 17 domínios a trabalhar presentes no documento elaborado em 2017 são transformados em oito dimensões (Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável,

Literacia Financeira e Empreendedorismo, Saúde, Risco e Segurança Rodoviária, *Media*, e Pluralismo e Diversidade Cultural).

Relativamente ao quadro estratégico adotado, o mesmo fundamenta-se em referenciais internacionais consolidados, evidenciando a sua articulação com os princípios defendidos pelo Conselho da Europa no âmbito da educação para a cidadania democrática e da promoção dos direitos humanos, bem como com o Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática. Incorpora, igualmente, as orientações da UNESCO relativas à educação para a paz, aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável, encontrando-se alinhado com os compromissos assumidos no contexto da Agenda 2030 das Nações Unidas, com especial incidência no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, centrado na garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Na figura 4 encontra-se o presente quadro com as alterações realizadas.

Figura 4

Alteração do quadro dos Domínios Educativos

Grupo	Obrigatoriedade	Dimensões
1.º	Obrigatórias em todos os anos de escolaridade	Direitos Humanos Democracia e Instituições Políticas Desenvolvimento Sustentável Literacia Financeira e Empreendedorismo
2.º	Obrigatórias em pelo menos um ano de escolaridade em cada período: ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, ao longo do conjunto dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao longo do ensino secundário	Saúde Risco e Segurança Rodoviária Pluralismo e Diversidade Cultural <i>Media</i>

Nota. Retirado da Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025

Ademais, no atual documento normativo, apresenta pela primeira vez as AE referente a componente de cidadania e Desenvolvimento, conferindo-lhe um reconhecimento formal no currículo e aproximando-a, em termos estatutários, das restantes disciplinas do ensino básico e secundário. A definição destas AE pretende

garantir uma abordagem sistemática, coerente e consistente das diferentes dimensões da educação para a cidadania, promovendo uma maior uniformidade na sua implementação a nível nacional. Deste modo, procura-se colmatar os desfasamentos e as fragilidades identificados desde 2017, período em que a operacionalização da disciplina assentou predominantemente em referenciais orientadores e planificações, em detrimento de documentos curriculares estruturantes.

Em conclusão, os documentos e leis normativas mencionadas anteriormente, que estão em vigor, constituem os alicerces da organização e gestão curricular em Portugal. No entanto, destaca-se que a educação é um campo em constante evolução, devido à globalização e crescente evolução tecnológica. Posto isto, as leis em vigor inevitavelmente serão alvo de atualizações, de modo a garantir uma resposta educativa adequada às futuras gerações.

1.3. O papel do Docente na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico

O educador de infância e o professor do 1.º CEB desempenham funções distintas, mas complementares no percurso educativo das crianças, assumindo ambos a responsabilidade de criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas

Segundo Marchão (2012), os docentes são profissionais que ensinam, mas cuja função é a de promover a aprendizagem, isto é, criar e gerir processos educativos em contextos interativos. Esta perspetiva atribui ao professor e ao educador de infância um papel ativo, que exige a capacidade de organizar ambientes pedagógicos significativos, capazes de estimular a autonomia, a curiosidade e a participação das crianças. Para que tal se concretize, torna-se necessário que os professores se reinventem continuamente, de modo a responderem com êxito aos novos desafios da educação. Nesse sentido, é fundamental pensar e criar oportunidades que permitam às crianças assumir o protagonismo no seu próprio processo educativo, integrando os seus interesses e necessidades no contexto escolar (Cohen e Fradique, 2018).

Alarcão e Roldão (2008) sublinham que o educador de infância é “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva,

psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p. 16). Esta visão evidencia a complexidade da ação educativa, que se estende para além da mera transmissão de conteúdos e que exige uma intervenção holística, capaz de responder às necessidades diversificadas das crianças.

Os docentes da EPE e do 1.º ciclo necessitam de desenvolver competências que aprimorem os seus conhecimentos e práticas, no domínio da aprendizagem e da educação. Como refere Marchão (2012), ensinar não se reduz ao ato de expor ou explicar; implica, acima de tudo, criar condições para que os alunos possam aprender de forma ativa, significativa e crítica.

Em consonância, Freire (2012) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 55). Esta perspetiva convoca o docente a assumir uma postura reflexiva, aberta às perguntas e à curiosidade dos alunos, promovendo um ambiente de diálogo e de construção conjunta do saber. O professor e o educador devem, portanto, ser críticos em relação à sua prática, conscientes do impacto do seu papel e comprometidos com uma pedagogia que valorize a participação ativa e o desenvolvimento integral da criança.

A prática profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, além de ser enquadrada pela LBSE, encontra-se ainda definida e complementada pelo DL n.º 240/2001 e pelo DL n.º 241/2001, que especificam o perfil profissional dos docentes.

O DL n.º 240/2001 estabelece o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, identificando quatro dimensões fundamentais que estruturam a profissão docente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões refletem a complexidade e a abrangência da função docente, que não se limita à sala de aula, mas que implica igualmente uma atuação responsável no plano ético, social e comunitário, bem como um compromisso permanente com a sua atualização e formação contínua.

Por sua vez, o DL n.º 241/2001 define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, delimitando de forma mais precisa as responsabilidades de cada um. Este DL, organiza o perfil em dois grandes tópicos: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No caso do educador de infância, a conceção e desenvolvimento curricular concretizam-se através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo,

das atividades e dos projetos, com o objetivo de proporcionar aprendizagens integradas e significativas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Quanto à integração do currículo, sublinha-se a importância de mobilizar conhecimentos e competências de modo a estruturar experiências educativas que articulem diferentes áreas, nomeadamente a expressão, a comunicação e o conhecimento do mundo, numa perspetiva globalizante e promotora do desenvolvimento integral da criança.

Relativamente ao professor do 1.º ciclo, o mesmo DL destaca que a conceção e o desenvolvimento do currículo devem ser orientados por princípios de inclusão, garantindo que todas as crianças têm acesso às AE, trabalhadas de forma articulada nas diversas áreas curriculares. Já na integração curricular, é salientado o papel do professor na promoção de competências sociais e de atitudes de cidadania ativa e responsável, preparando os alunos para uma participação consciente e crítica na sociedade.

Deste modo, a prática profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo encontra-se claramente balizada por um conjunto de referenciais normativos que orientam a sua ação. Estes decretos-leis evidenciam que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como uma prática ética, reflexiva, integradora e voltada para o desenvolvimento pleno da criança, em articulação com a escola e a comunidade.

Capítulo II – Estratégias de Ação Pedagógica: princípios e fundamentos

Um dos maiores obstáculos que o sistema educativo enfrenta é o de conceber respostas pedagógicas ajustadas à diversidade existente entre os alunos, diversidade essa que se manifesta nos planos social, económico e cultural (Cosme, 2020). Neste sentido, torna-se imprescindível que as práticas educativas se orientem por estratégias diferenciadas, capazes de valorizar as especificidades de cada criança e de promover a inclusão de todos no processo de aprendizagem.

É nesta linha que, neste capítulo, são descritas e analisadas algumas das estratégias mobilizadas durante as práticas pedagógicas, concebidas para dar resposta às necessidades e interesses específicos das crianças. Assume-se como essencial a criação de ambientes estimulantes e participativos, onde as atividades lúdicas desempenham um papel determinante como instrumento pedagógico que potencia aprendizagens, promove competências sociais e favorece o desenvolvimento global.

2.1 A Atividades sensório- motoras na educação de infância

Durante o meu estágio da PPI, procurei desenvolver atividades que estimulassem os sentidos das crianças em diferentes níveis. Esta preocupação fundamenta-se no facto de, nesta faixa etária, as crianças necessitarem de experiências sensoriais ricas e diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento global.

Tal como tem sido evidenciado por diversos pedagogos, o ser humano nasce imaturo e dependente dos outros, bem como do meio envolvente, para adquirir capacidades que não se encontram presentes à nascença. Desde os primeiros momentos de vida, é através da estimulação e da interação com o ambiente que a criança vai construindo gradualmente competências essenciais ao seu desenvolvimento.

De acordo com Carvalho (2005), desde a fase intrauterina o ser humano inicia um processo de contacto com estímulos sensoriais, manifestando, ainda antes do nascimento, respostas a alguns deles. Após o nascimento, a criança revela-se dotada de mecanismos que lhe permitem receber, processar e responder a uma multiplicidade de informações provenientes do meio que a rodeia, as quais são progressivamente integradas pelo sistema nervoso central. O autor sublinha ainda que a literatura científica contemporânea no campo da neurociência confirma que os primeiros anos de vida constituem um período crítico para a maturação e expansão das capacidades sensoriais, sendo esta uma etapa de particular relevância no desenvolvimento global da criança.

Nesta mesma linha de pensamento, Nascimento (2021) refere que é por intermédio dos sentidos que a criança tem a possibilidade de interagir com o seu meio, potenciando o desenvolvimento de aprendizagens significativas. As experiências sensoriais assumem, assim, um papel fundamental, na medida em que permitem à criança reconhecer gradualmente as propriedades dos objetos e dos espaços que explora, ao mesmo tempo que vai adquirindo uma perceção mais clara de si própria e da realidade envolvente.

Complementarmente, Post e Hohmann (2011) destacam que, desde muito cedo, as crianças revelam uma necessidade constante de explorar e aprender, recorrendo para tal aos recursos sensoriais e motores de que dispõem, as mãos, os olhos, os pés, a boca, os ouvidos e o nariz. Esta utilização ativa do corpo permite-lhes um contacto direto e

imediatamente com as experiências quotidianas, favorecendo a construção de aprendizagens sólidas e significativas.

Relativamente a experiências sensoriais, Dolle (1999), com base na teoria de Piaget, defende que o estágio cognitivo inicial da criança está intrinsecamente ligado à dimensão prática. Segundo o autor, durante os primeiros dois anos de vida, a criança constrói aprendizagens a partir do contacto direto com os objetos e das experiências estabelecidas com eles. É através dessa interação, mediada pelos sentidos, que começam a formar-se os primeiros esquemas mentais, essenciais para a evolução da aprendizagem.

Adicionalmente, Roldão (2019) sublinha que os estádios de desenvolvimento formulados por Piaget possuem um carácter integrador, dado que as estruturas adquiridas em determinado nível são incorporadas nas etapas seguintes. Assim, as aprendizagens realizadas no período sensório-motor constituem a base para o estágio pré-operatório e para os subseqüentes. Neste sentido, quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas à criança nesta primeira fase, mais facilitadas serão as aquisições futuras e o seu desenvolvimento global.

Por sua vez, Serrano (2016) reforça a importância das experiências sensoriais, sublinhando que, quando a criança cheira, toca, saboreia, ouve e se movimenta, é capaz de discriminar cada sensação, atribuindo-lhe significado e uma dimensão afetiva. Essas informações ficam registadas no cérebro, constituindo uma base de memórias que poderá ser mobilizada em aprendizagens progressivamente mais complexas.

Assim, observa-se que a literatura especializada converge na valorização das experiências sensoriais desde os primeiros momentos de vida, evidenciando o seu papel determinante no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança.

2.2 A importância dos jogos na educação

Ao longo dos estágios, os jogos constituíram uma das principais estratégias utilizadas no processo educativo. Através deles, foi possível promover aprendizagens significativas, estimular a curiosidade e favorecer o desenvolvimento global das crianças.

Segundo Baranita (2012), para compreendermos as diferentes perspetivas sobre o jogo, é necessário recuar um pouco na história da humanidade. No entanto, é importante esclarecer que as mudanças não ocorreram instantaneamente. A relação entre o jogo e a

educação existe há muito tempo, sendo sempre estudada ao longo dos anos. Isso ajuda-nos, atualmente, a compreender melhor a história dos jogos.

Em ato contínuo, Baranita, citando Kishimoto (2005), afirma que este apresenta, em sua pesquisa, os aspetos históricos do jogo e os investigadores que enfatizaram o jogo como uma ferramenta educativa para crianças. Ao explorarmos a história do mesmo, constatamos que na Grécia Antiga, Platão defendia a inclusão de jogos educativos nos eventos desportivos, atribuindo assim grande valor moral e educativo a essa prática filosófica. Entre egípcios, romanos e maias, os jogos eram utilizados para a transmissão de conhecimentos e valores das gerações mais antigas para as mais recentes. Durante o período do cristianismo, os jogos foram desvalorizados, visto serem considerados profanos e imorais.

No século XVI, Baranita (2012) refere que os humanistas atribuíram uma nova importância aos jogos educativos e desenvolveram abordagens pedagógicas inovadoras, recorrendo a jogos e brinquedos, como se verifica nos contributos de autores como Rabelais, Rousseau, Dewey e Maria Montessori.

Segundo a autora, Rabelais o ensino deveria assentar no jogo, considerando que até atividades simples, como jogar cartas, poderiam apoiar a aprendizagem da aritmética e da geometria. De seguida, Baranita (2012) apresenta Jean-Jacques Rousseau, referindo que este “defendia que aprender deveria ser uma conquista ativa, onde a criança aprende com prazer” (p. 35).

No que respeita ao período entre 1859 e 1952, a autora menciona o pedagogo John Dewey, afirmava que a criança só consegue aprender verdadeiramente num ambiente natural, sendo nos jogos que revela maior espontaneidade. Assim, sustentava que a aprendizagem deve partir dos interesses da criança, em vez de se basear em conceitos abstratos. Quanto a Maria Montessori, a autora dá ênfase aos jogos sensoriais, considerados fundamentais no processo educativo. Posteriormente, já no século XX, outros investigadores dedicaram-se ao estudo do jogo, como Vygotsky, Piaget, entre outros.

De acordo com Baranita (2012), Vygotsky via a brincadeira como um reflexo das influências sociais que a criança recebe através do contacto com o meio envolvente. Por sua vez, Piaget entendia o jogo como um instrumento de desenvolvimento intelectual, considerando que, à medida que a criança cresce, os jogos adquirem um significado cada vez mais relevante e transformam-se em construções adaptadas ao seu estágio de desenvolvimento.

Atualmente, segundo Paraíso e Gil (2019), o professor é um agente fundamental na educação das crianças, logo deve adaptar-se às novas realidades, modificando o ensino tradicional, optando por estratégias lúdicas como os jogos analógicos e digitais.

Para os mesmos autores, “Os jogos em contexto sala de aula, devem ser jogos educativos que se caracterizam por serem um recurso motivacional que desperta, mantém e fixa a atenção dos alunos” (Paraíso & Gil, 2019, p. 125). Adicionalmente, referem que os jogos devem, não só focar-se na aquisição do conhecimento, mas também criar um ambiente de competição ou desafio saudável, que os motive, consequentemente levando a uma melhor aprendizagem.

Posto isto, reforçando a ideia anterior, Oliveira e Moreira (2001) citados por Paraíso e Gil (2019), estão convictos de que os jogos permitem lecionar conteúdos de difícil abordagem numa forma lúdica e acessível aos alunos. Contudo, Paraíso e Gil (2019), destacam que a utilização deste método “(...) pode desviar a atenção do aluno do ponto principal que é aprender e adquirir novos conhecimentos” (p. 126). Ademais, pode originar uma competição extrema entre os alunos, perdendo-se o foco no objetivo pedagógico do jogo.

Por fim, os autores referem que para a utilização desta estratégia “deve encontrar-se um equilíbrio entre a diversão e o conteúdo a ser lecionado, adaptando-o à idade, ao nível de dificuldade, aos objetivos da aprendizagem definidos, ao contexto e ao grupo/turma” (Paraíso & Gil, 2019, p. 126).

2.3 A importância da literatura infantil na aprendizagem

No meu percurso de estágio, recorri à literatura infantil como recurso pedagógico, utilizando o livro como ferramenta de mediação para trabalhar diferentes conteúdos curriculares e socio emocionais. A leitura e a exploração das histórias permitiram não só a introdução de novos temas, mas também a consolidação de aprendizagens, estimulando a imaginação e promovendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da criatividade das crianças.

A literatura infantil possui um papel fundamental na formação integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, o contacto com os livros e com as histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, das emoções e das competências sociais. No entanto, uma questão essencial impõe-se: “Como despertar,

desde cedo, o verdadeiro gosto pela leitura?”. Segundo Silva et al. (2016) a resposta passa, em grande parte, por proporcionar experiências significativas e prazerosas de contacto com os livros, em contextos afetivos e pedagógicos cuidadosamente preparados.

Para que tal aconteça, e estando a criança numa fase inicial do seu percurso educativo, o papel do educador revela-se essencial na criação de contextos diversificados que favoreçam essa interação. Como referem Silva et al. (2016) “O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.” (p. 71).

De acordo com Morgado (2010), “Qualquer livro abre sempre uma perspectiva sobre um outro modo de vida” (p. 21). O mesmo autor afirma que as obras de literatura infantil são representações da cultura e da sociedade e, quando inseridas no contexto educativo, promovem a reflexão e contribuem para o desenvolvimento social das crianças. Adicionalmente, Morgado (2010) destaca que a leitura e exposição das crianças a estes recursos é “(...) crucial para o seu desenvolvimento cognitivo e para o seu bem-estar social e psicológico” (p. 20).

Para Martins (2011) colocar a criança em contacto com literatura de qualidade proporciona um “(...) aumento significativo do conhecimento sobre o material impresso, sendo necessário o educador proporcionar experiências regulares e diversificadas (...)” (p. 1). Além disso, o autor, destaca que são essenciais atividades de leitura na sala de aula, as quais podem ser realizadas em grupo ou individualmente.

Por fim, Martins (2011) evidencia que a investigação recente neste ramo tem vindo a concluir que “(...) quanto mais a criança estiver familiarizada com livros de grande beleza plástica e literária, (...), mais vontade terá para ler ou ouvir ler (...)” (p. 5). Posto isto, conclui que a literatura infantil contribui no desenvolvimento pessoal e social da criança e, além disso, propulsiona as suas capacidades de leitura e escrita.

2.4 A interdisciplinaridade na aprendizagem

Uma das estratégias utilizadas em contexto de estágio, nomeadamente no 1.º CEB, foi a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem. Este conceito é definido pelo Dicionário Infopédia (2003-2025) como “o intercâmbio de saberes com vista à complementaridade do conhecimento, para melhor explicar os fenómenos sociais na sua

totalidade”. Por outras palavras, trata-se da integração de diferentes áreas do conhecimento, de modo a proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade, permitindo que os estudantes relacionem conteúdos e desenvolvam o pensamento crítico.

Na opinião de Fourez (1992) “Praticamos constantemente a interdisciplinaridade sem o sabermos. Praticamo-la de cada vez que mobilizamos saberes diversos que nos estão disponíveis para resolver uma questão concreta” (p. 5).

A aprendizagem, quando limitada a compartimentos isolados do conhecimento, tende a afastar-se da realidade vivida pelos alunos. O mundo onde vivemos, por sua natureza, não se apresenta dividido em disciplinas. Pelo contrário, os desafios que enfrentamos diariamente exigem a integração de diferentes perspetivas e competências.

A título exemplificativo, na área da saúde pública, a gestão de uma pandemia, como foi evidente no caso da COVID-19, exigiu o envolvimento articulado de conhecimentos provenientes da medicina, da comunicação, da política e da ética, entre outros.

Com efeito, “a interdisciplinaridade implica, antes de mais, uma verdadeira interação entre duas ou mais disciplinas, o que vai além de uma simples justaposição de pontos de vista” (Maingain & Dufour, 2008, p. 69). Esta interação não ocorre de forma automática; exige intencionalidade, diálogo e uma colaboração genuína entre áreas distintas do saber.

Pombo et al. (1994), com base nas ideias de Gusdorf (s.d.), definem o conceito de interdisciplinaridade sublinhando que o prefixo “inter” não remete apenas para a pluralidade ou justaposição de disciplinas, mas evoca um espaço comum, um princípio de coesão entre os diferentes saberes. Para que tal integração ocorra, é necessário que os especialistas de cada domínio estejam dispostos a ultrapassar os limites da sua própria zona de segurança, abrindo-se ao desconhecido, à linguagem do outro e ao esforço colaborativo.

No que respeita à prática educativa da interdisciplinaridade, Maingain e Dufour (2008) afirmam que esta é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão entre disciplinas. Tal conceção favorece a construção de pontes epistemológicas entre as diferentes áreas do saber, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e próxima da complexidade do real.

De acordo com os mesmos autores, a interdisciplinaridade activa processos de aprendizagem integradores, orientados para a aquisição de saberes estruturados,

transferíveis e suscetíveis de ser mobilizados em diversos contextos de ação (Maingain & Dufour, 2008).

Neste enquadramento, Gusdorf (2006) defende que “o sentido da complementaridade das disciplinas e [a importância de] manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve” (p. 58). Esta vigilância traduz-se numa consciência contínua da interdependência entre os vários domínios do conhecimento, desafiando o estudante a manter-se intelectualmente desperto e recetivo à diversidade de abordagens.

Por sua vez, Oliveira (2017) sublinha que a interdisciplinaridade confere um novo significado ao ensino, colocando o aluno no centro do processo educativo enquanto sujeito único e irrepetível. Neste sentido, impõe-se a necessidade de promover aprendizagens personalizadas, que respeitem as especificidades, os ritmos e as necessidades individuais dos alunos, assegurando, assim, uma formação verdadeiramente integral e inclusiva.

Por último, não podemos esquecer de abordar os Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estes domínios são mencionados no DL n.º 55/2018, assumindo-se como espaços de confluência curricular que potenciam o trabalho interdisciplinar. Organizados a partir da matriz curricular-base e orientados pelos documentos curriculares de referência, os DAC permitem que, através da autonomia e flexibilidade concedidas às escolas, se integrem de forma parcial ou total os tempos destinados a diferentes componentes, áreas disciplinares ou disciplinas. Enquanto projetos interdisciplinares possibilitam a articulação de saberes em torno de problemas ou temas comuns, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas, em linha com as perspetivas teóricas anteriormente apresentadas.

2.5 O papel da aprendizagem cooperativa na promoção de aprendizagens significativas

Ao longo dos estágios realizados, utilizei a estratégia do trabalho cooperativo de modo a permitir que os alunos construíssem conhecimento em conjunto, partilhassem ideias e desenvolvessem competências sociais, tais como a entreaajuda, a responsabilidade e o respeito mútuo.

A aprendizagem cooperativa tem sido amplamente conceptualizada como uma metodologia estruturada, orientada para a promoção da interação entre os alunos com vista à construção conjunta do conhecimento. De acordo com Fathman e Kessler (1993), citados por Lopes e Silva (2010), constitui uma metodologia de trabalho em grupo cuidadosamente planificada, que promove a interação entre os alunos, a partilha de saberes e a responsabilização individual através da avaliação do desempenho de cada participante.

Adicionalmente, Johnson, Johnson e Holubec (1993), igualmente citados por Lopes e Silva (2010), definem a aprendizagem cooperativa como uma abordagem pedagógica baseada no trabalho em pequenos grupos, onde os alunos cooperam ativamente com vista ao reforço da sua própria aprendizagem e ao apoio no progresso dos seus colegas.

Nas palavras de Balkeom (1992), também citado por Lopes e Silva (2010), a aprendizagem cooperativa como uma estratégia didática que mobiliza grupos pequenos e heterogéneos de alunos em torno de atividades diversificadas, com o intuito de favorecer a assimilação e aprofundamento de determinados temas.

Após a procura de definições para descrever o conceito de “aprendizagem cooperativa”, Lopes e Silva (2010) sintetizam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4).

No que concerne aos benefícios desta metodologia, Moreira (2019) destaca que a aprendizagem cooperativa potencializa atitudes positivas dos alunos em relação aos professores, aos colegas e à escola, ao mesmo tempo que fortalece o apoio social entre pares e contribui para a diminuição do absentismo escolar. Este modelo pedagógico, segundo Moreira (2019), afirma que esta estratégia promove o respeito pela diversidade, melhorando o relacionamento entre alunos de diferentes origens étnicas, capacidades, condições sociais e géneros.

Paralelamente, Moreira (2019) salienta que a aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento de competências sociais, tais como a colaboração, a empatia e a compreensão das perspetivas dos outros, o que contribui para a “redução de problemas disciplinares, uma vez que existem mais tentativas de resolução de conflitos pessoais e mais envolvimento na tarefa” (p. 2).

E como será feita a organização do trabalho cooperativo? A eficácia da aprendizagem cooperativa depende da forma como é planeada, orientada e ajustada às características dos alunos, às tarefas propostas e aos objetivos de anteriormente definidos. De acordo com Morgado (2003), a organização do trabalho dos alunos deve assumir formas diversificadas, adequadas às exigências de cada situação educativa e ao tipo de aprendizagens visadas.

Neste contexto, Schniedewind e Davidson (2000), citados por Morgado (2003), salientam que a eficácia das formas de organização do trabalho depende tanto da natureza das tarefas como das particularidades de cada aluno. Ainda que seja necessário adaptar as estratégias às circunstâncias específicas, os autores sugerem alguns princípios orientadores para a implementação eficaz da aprendizagem cooperativa como por exemplo a diferenciação das tarefas em função da sua complexidade e quantidade dentro de grupos heterogêneos, a utilização do contributo dos alunos mais competentes como forma de apoio ao grupo, o incentivo ao esforço individual no seio do trabalho cooperativo, o recurso à tutoria entre pares como ferramenta estimulante tanto para tutores como para tutorados, a valorização de atividades que envolvam diferentes tipos de competência, a diversificação dos critérios de sucesso e, por fim, a promoção de aprendizagens, não apenas cognitivas, mas também sociais e emocionais.

A constituição de grupos heterogêneos, com papéis bem definidos e tarefas ajustadas às capacidades dos seus membros, revela-se fundamental para garantir o envolvimento efetivo de todos os participantes. Neste sentido, o trabalho cooperativo não se limita à divisão de tarefas, mas requer intencionalidade pedagógica e acompanhamento contínuo por parte do professor, que assume o papel de facilitador da aprendizagem.

Segundo Dean (2000), citado por Morgado (2003), é possível identificar diferentes níveis de cooperação consoante a forma como o trabalho dos alunos é organizado. Esta reflexão permite compreender que nem todas as atividades em grupo correspondem, de facto, a uma dinâmica cooperativa plena. Com efeito, podem verificar-se várias situações distintas, como quando “os alunos estão sentados em grupo realizando tarefas individuais”; ou quando “os alunos trabalham individualmente em aspectos particulares de uma tarefa, contribuindo para um produto comum como, por exemplo, uma história de grupo”. Por outro lado, num nível mais elevado de cooperação, “os alunos trabalham em conjunto numa tarefa ou produto comum ou na discussão conjunta de um tópico”, ou ainda através do “trabalho a par”, que pressupõe interdependência real e partilha efetiva de responsabilidades (Dean, 2000, citado por Morgado, 2003).

2.6 O papel das visitas de estudo na formação dos alunos

Uma das estratégias que implementei no âmbito do estágio de PPII foi a realização de uma visita de estudo. Apesar de já ter concebido propostas semelhantes em diferentes trabalhos académicos ao longo da licenciatura, foi neste estágio que tive oportunidade de aplicar, de forma concreta, as aprendizagens adquiridas. Para tal, procurei planear de forma rigorosa todas as etapas: a preparação da visita, o contacto com a instituição de acolhimento, a organização das atividades pós-visita e a gestão dos imprevistos inerentes a situações que não se encontram sob o nosso controlo.

Ao abordar o conceito de “visitas de estudo” no contexto escolar, é ainda recorrente encontrar discursos que as reduzem a meros momentos de descontração ou lazer. Este tipo de perceção tende a obscurecer o propósito educativo subjacente a estas atividades, ignorando o seu potencial enquanto instrumento pedagógico essencial para a consolidação e ampliação das aprendizagens.

Oliveira (2012) menciona que muitas vezes, em ambientes escolares e não escolares, não se verifica uma perceção clara da finalidade pedagógica e didática que deve estar associada a esta estratégia. Reforça esta ideia, afirmando “Muitas vezes as visitas de estudo são confundidas com meros passeios turísticos.” (Oliveira, 2012, p. 1681).

Procurando esclarecer esta dúvida deparamo-nos com o Despacho n.º 6147/2019, que veio esclarecer e definir o conceito de “Visita de Estudo”.

«Visita de estudo», atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, quando aplicável, no perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações. (Despacho n.º 6147/2019, p. 18990).

Adicionalmente, Trindade e Cosme (2010) apresentam uma reflexão pertinente sobre a aplicação desta opção estratégica. Segundo os autores, as visitas de estudo constituem um recurso valioso para estimular a aprendizagem dos discentes; contudo, tal prática não garante, por si só, a efetiva aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Para estes autores, a aprendizagem decorrente das visitas de estudo depende, em grande medida, do interesse demonstrado pelos alunos e do modo como os professores planeiam, preparam e orientam a atividade.

Assim, para apoiar os docentes na organização e preparação de uma visita de estudo, Trindade e Cosme (2010) propõem um roteiro orientador (Quadro 2) para a planificação deste tipo de metodologia.

Quadro 2

Roteiro relativo ao desenvolvimento de visita de estudo

Visitas de Estudo	
Etapas	Atividades
Preparação	A preparação da Visita de Estudo implica que os professores se questionem: - Quais os objetivos da visita de estudo? - O que é que se espera que os alunos realizem, vivenciem e aprendam? - Como estimular e organizar a participação dos alunos na planificação da visita de estudo? - Que recursos são necessários para organizar a visita? - Que atividades prévias importa realizar? - Que materiais é necessário que se construa para apoiar os alunos durante a visita? Textos informativos? Roteiros de trabalho? Questionários?
Realização	• Os objetivos da visita, o modo como os alunos se encontram organizados, as tarefas que deverão cumprir e tudo o que diz respeito às questões de natureza logística devem ter sido objeto de discussão antes da Visita de

	Estudo, de forma a garantir que os seus objetivos sejam cumpridos. • A realização de qualquer Visita de Estudo depende, e muito, do sentido que os alunos lhe atribuem, da sua participação na organização da mesma e da sua utilidade como atividade necessária à elaboração de trabalhos posteriores.
Avaliação	• A Visita de Estudo deve ser obrigatoriamente avaliada no âmbito da turma, podendo ser desenvolvida de um modo mais formal (através, por exemplo, do uso de questionários) ou informal, individualmente ou em grupo, de acordo com os objetivos da visita e dos critérios previamente negociados. Estes tanto podem dizer respeito a questões de carácter comportamental como a questões de natureza cognitiva ou de natureza instrumental. • A Visita de Estudo deverá constituir objeto de avaliação por parte dos professores, de forma a decidirem o que poderá ser melhorado, modificado ou mantido em futuras realizações, quer do ponto de vista da planificação da visita quer do ponto de vista da sua realização.
Apresentação pública dos trabalhos relacionados com a Visita de Estudo	• A Visita de Estudo deverá dar origem a um produto que possa ser objeto de reconhecimento quer por parte dos seus autores quer por parte de outros atores relacionados, de forma direta ou indireta, com a Escola e os alunos. • Estes produtos deverão estar previstos, em princípio, antes da realização da visita, embora se possa e deva admitir que após a visita se discutam outras propostas de trabalhos a apresentar. • Como exemplos de produtos subsequentes às visitas temos, por exemplo, textos em jornais, exposições em espaços da escola, álbuns temáticos, dramatizações, etc.

2.7A planificação como ferramenta para antecipar, gerir e refletir

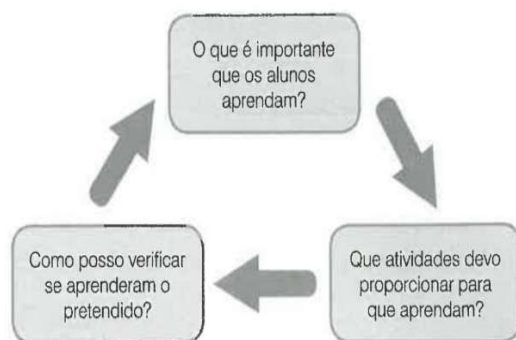
No contexto educativo, a planificação assume um papel central na organização do processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser apenas um procedimento formal ou burocrático, a planificação constitui uma ferramenta essencial que permite ao professor delinear, com intencionalidade, o percurso que pretende seguir com os seus alunos. Segundo Lopes e Silva (2015), a planificação define-se como um documento que reúne “um conjunto de decisões que guiam o trabalho do professor e dos alunos durante um conjunto de aulas sobre um determinado conteúdo” (p. 4).

Adicionalmente, Lopes e Silva (2015) afirmam que, ao planificar a aula, o professor deve ter em consideração três questões fundamentais: “O que é importante que os alunos aprendam? Que atividades devo propor para que aprendam? E como posso verificar se aprenderam o pretendido?” (p. 4). Estas questões constituem a base para a organização de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em resposta à primeira questão, os autores salientam a importância de, numa fase inicial, definir os objetivos, isto é, aquilo que se pretende que os alunos saibam ou sejam capazes de realizar no final do processo. Com base nos mesmos, é relevante selecionar atividades adequadas, bem como os métodos e estratégias mais eficazes para os alcançar.

O terceiro passo, igualmente referido por Lopes e Silva (2015), consiste em definir formas de avaliação que permitam verificar se os alunos atingiram, de facto, os objetivos propostos. Esta verificação pode assumir diversas formas, como a observação direta em sala de aula, a análise de trabalhos realizados, a aplicação de testes, entre outras estratégias que possibilitem uma avaliação contínua e formativa.

Por fim, os autores alertam para a importância de planejar atividades de remediação sempre que se verifique que alguns alunos não alcançaram os objetivos pretendidos. Estas atividades de apoio ou reforço visam proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, permitindo colmatar dificuldades e promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Figura 5*Questões fundamentais na elaboração da planificação**Retirado de Lopes e Silva (2015, p.5)*

Para além de antecipar o percurso de ensino-aprendizagem, a planificação assume um papel fundamental na gestão da prática pedagógica. Um plano bem estruturado permite ao professor gerir o tempo, os recursos, os conteúdos, os espaços e as necessidades específicas dos alunos de forma mais eficaz e ajustada ao contexto educativo.

Como refere Morgado (2003), “a gestão curricular prevê e aceita a introdução de ajustamentos e modificações durante o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem, considerando também que, tão importante como os resultados (produtos) da aprendizagem, será o próprio processo de aprendizagem.” (p. 79). Assim, a planificação deve ser entendida como um instrumento dinâmico, que orienta a ação do professor, mas que se adapta às necessidades concretas do momento.

Neste sentido, nas palavras de Morgado (2003) os objetivos definidos tornam-se passíveis de adaptação, utilizando os dispositivos e procedimentos de avaliação como ferramentas reguladoras da qualidade, compreensão e funcionalidade das aprendizagens. A planificação contribui, deste modo, para que o professor possa gerir com flexibilidade a sua prática, ajustando estratégias pedagógicas, ritmos e metodologias em função dos alunos e dos contextos específicos.

Adicionalmente, Dean (1992), citado por Morgado (2003), afirma que a planificação deve contemplar diversos elementos essenciais: a definição de objetivos, a calendarização do tempo a dedicar às aprendizagens, os dispositivos e procedimentos de avaliação, os recursos e materiais a utilizar, e ainda dispositivos de apoio individual para os alunos que assim o exijam.

Além disso, uma planificação eficaz apoia a gestão da diversidade, permitindo prever estratégias de diferenciação pedagógica que respondam aos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Neste contexto, o professor poderá estruturar tarefas diferenciadas, organizar grupos flexíveis ou implementar metodologias ativas e inclusivas, garantindo o envolvimento e a participação de todos.

A planificação além de antecipar e gerir o processo do ensino aprendizagem, cumpre a função refletiva sobre a ação pedagógica do docente. Segundo Zabalza (2003) citado por Santos et. al (2016) “A planificação apresenta-se como determinante para o sucesso educativo, uma vez que abarca a reflexão de todos os aspetos da ação “(p. 1046).

Desta forma, Santos et al. (2016) explica-nos que a planificação é reflexiva pois implica questões fundamentais, tais como: “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, entre outras. A análise a destas questões, de acordo com os autores, permite definir, de forma clara e fundamentada, o que se pretende fazer, por que razão se faz, de que modo e em que momento.

2.8A avaliação para a Aprendizagem

A avaliação, no contexto educativo, é um conceito multifacetado que assume diferentes significados, consoante a perspetiva teórica ou prática adotada. Para Ribeiro e Ribeiro (1990), avaliar consiste numa análise sistemática das aprendizagens realizadas em comparação com as que foram planeadas, fornecendo ao professor e ao aluno informação sobre os objetivos atingidos, bem como as dificuldades encontradas. Por outras palavras, o autor menciona que a avaliação não se limita a um momento final de verificação, mas configura-se como um processo contínuo que acompanha o percurso do aluno.

Nesta mesma linha de pensamento, Gómez (2006), citado por Lopes & Silva, (2020) entende a avaliação como um instrumento essencial que permite aferir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao docente refletir sobre a sua prática, reorientando-a sempre que necessário. Neste sentido, Cosme et al. (2020) salientam que a finalidade primordial da avaliação reside na promoção da melhoria das aprendizagens, constituindo-se como um recurso estratégico para a transformação e aperfeiçoamento dos sistemas educativos.

No exercício da sua prática, o docente recorre a diferentes modalidades de avaliação, entre as quais se destacam a diagnóstica, a sumativa e a formativa. A avaliação diagnóstica ocorre habitualmente no início de uma unidade ou de um novo conteúdo, permitindo identificar os conhecimentos prévios e as competências já adquiridas pelos alunos (Ribeiro & Ribeiro, 1990). De acordo com Afonso e Agostinho (2008), esta modalidade possibilita ao professor estabelecer uma ponte entre os saberes anteriores e as novas aprendizagens, garantindo maior coerência no processo de ensino.

A avaliação sumativa, por sua vez, concretiza-se no final de um ciclo, unidade ou etapa do ensino-aprendizagem, funcionando como um levantamento global dos resultados obtidos. Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990), trata-se de um processo predominantemente quantitativo, centrado na classificação e na aferição dos produtos finais. A sua principal função é fornecer uma visão geral do desempenho do aluno, distinguindo-se da avaliação formativa pelo seu carácter menos detalhado e mais centrado nos resultados globais.

Relativamente à avaliação formativa, esta acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo identificar sucessos e dificuldades ao longo do tempo. Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que esta modalidade possibilita ao docente ajustar estratégias de forma a apoiar o aluno na superação das dificuldades. Trata-se de uma avaliação de natureza qualitativa, que não se traduz em notas ou classificações, mas em feedback contínuo e construtivo (Pacheco, 1998), assumindo-se como um instrumento essencial para criar condições de sucesso educativo.

A avaliação é, assim, um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel decisivo no percurso escolar e no desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Lopes e Silva (2012), a forma como o professor compreende e aplica a avaliação tem um impacto direto na qualidade da relação que estabelece com os alunos e nos resultados que estes alcançam. Quando utilizada de forma adequada, a avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens, quando mal orientada, pode transformar-se num instrumento de controlo e exclusão.

Deste modo, Lopes e Silva (2012) afirmam que “A relação professor-aluno (...) assenta principalmente numa relação de poder está intimamente ligada à forma tradicional de reunir informações sobre a aprendizagem - a avaliação sumativa.” (p. VII). Com estas palavras, os autores sublinham que esta relação assenta nos resultados obtidos pelos alunos quanto aos objetivos estabelecidos pelo professor. Tais objetivos geralmente são aplicados a várias turmas no final de uma unidade de ensino. Assim, o processo ocorre

de forma cíclica, os testes de avaliação são classificados e o “O professor passa à unidade seguinte, faz um novo teste e, no final de um período letivo, as classificações obtidas são usadas para avaliar o rendimento escolar dos alunos e atribuir-lhes uma classificação final.” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

Por outro lado, os mesmos autores declaram que “Quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente - avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII). Nesta perspetiva, Lopes e Silva (2012) transmitem que este tipo de avaliação fornece aos professores informações que podem utilizar para orientar o seu ensino e promover a melhoria das aprendizagens dos alunos enquanto estas ainda estão em curso, ou seja, numa fase em que os resultados ainda podem ser influenciados e modificados.

Para Morgado (2003), a avaliação não se limita à verificação de resultados no final de uma unidade letiva. Desta maneira, a avaliação constitui um instrumento essencial de regulação, tanto para o trabalho do professor como para o dos alunos. Ao fornecer dados concretos sobre o que foi aprendido, o que ainda precisa de ser consolidado e de que forma, a avaliação permite ajustar estratégias pedagógicas e promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

Ademais, *Dean* (2000) citado por Morgado (2003) a forma como o professor escolhe avaliar está profundamente ligada aos seus valores e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Cada professor possui uma visão própria do que considera ser sucesso ou progresso, e essas ideias orientam diretamente as suas práticas avaliativas.

Importa salientar que Morgado (1999) citado por Morgado (2003) afirma que a avaliação só faz sentido se estiver ligada a um objetivo claro. Ou seja, antes de avaliar, o professor precisa de saber exatamente o que está a avaliar (diagnosticar dificuldades, atribuição de notas, melhorar o conteúdo lecionado em aula, etc.). No quadro a baixo, mostra um exemplo de modelo organizacional da avaliação criada por Morgado (2003).

Quadro 3*Modelo Organizador da Avaliação*

O Quê?	Para Quê?
Obter informação sobre os progressos dos alunos e/ou o estado atual das suas aquisições.	• Analisar a eficácia do trabalho educativo relativamente à concretização dos objetivos e aquisições previstas. • Prevenir e ou clarificar problemas e equívocos emergentes ou a emergir.
Fornecer aos alunos informação retroativa.	• Para lhes permitir relacionar o seu desempenho com os critérios definidos de modo a corrigir e otimizar o seu trabalho.
Motivar os alunos.	• Melhorar níveis de investimento. • Gerir de forma positiva as dificuldades.
Manter um registo do progresso dos alunos.	• Tomar decisões sobre necessidades educativas identificadas. • Comunicar com outros intervenientes (professores, encarregados de educação). • Planificar trabalho futuro.
Ajuizar sobre a preparação dos alunos para futuras aquisições.	• Conceber percursos e otimizar os dispositivos de gestão curricular.

Nota. Retirado de Morgado. (2003, p.105)

Capítulo III – Metodologia da Investigação-Ação

Neste capítulo apresento a metodologia de Investigação-Ação (IA), que serviu de orientação para o trabalho realizado durante o estágio de PPI, na valência de creche. Ao longo do estágio, esta abordagem possibilitou-me planear, agir, observar e refletir sobre

as experiências desenvolvidas com as crianças, garantindo que as intervenções fossem fundamentadas e ajustadas às suas necessidades reais.

3.1 A investigação qualitativa: A Investigação Ação no contexto pedagógico

Durante o período de estágio decorrente da PPI, foi utilizada a metodologia de IA com o propósito de dar resposta à problemática evidenciada pelo grupo, referente a ação de partilha. Para este projeto de IA, o paradigma de investigação predominante foi o qualitativo, o qual de acordo com Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características.

A primeira delas, os autores afirmam que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Desta forma, os autores destacam a natureza qualitativa desta abordagem e evidenciam a importância do investigador. No caso do contexto educativo, o próprio professor, é o instrumento principal na recolha e análise dos dados, uma vez que as ações só podem ser compreendidas quando são observadas no ambiente onde ocorrem naturalmente, neste caso, a sala de aula. A segunda característica apresentada pelos autores é que esta é descritiva, sublinhando que todos os dados recolhidos são escritos de modo a obter todos os pormenores à cerca da investigação. A terceira característica mencionada é “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), dando ênfase à importância de todo o processo de investigação.

A penúltima característica indicada por Bogdan e Biklen (1994) é a análise indutiva dos dados. Por outras palavras, partindo da informação empírica recolhida (entrevistas, observações ou documentos) para construir categorias, padrões e interpretações. Em vez de se basearem numa teoria pré-estabelecida, desenvolvem o entendimento teórico de forma progressiva, à medida que analisam os dados, permitindo que as interpretações emergentes estejam enraizadas no contexto e na experiência dos participantes. Segundo os mesmos, é privilegiada a compreensão das experiências humanas a partir da perspectiva dos próprios participantes, procurando aceder ao significado que estes atribuem às suas vivências e contextos.

Para Miles e Huberman (1994), citados por Coutinho (2014), é através do método qualitativo, que conseguimos compreender o problema de investigação, de forma

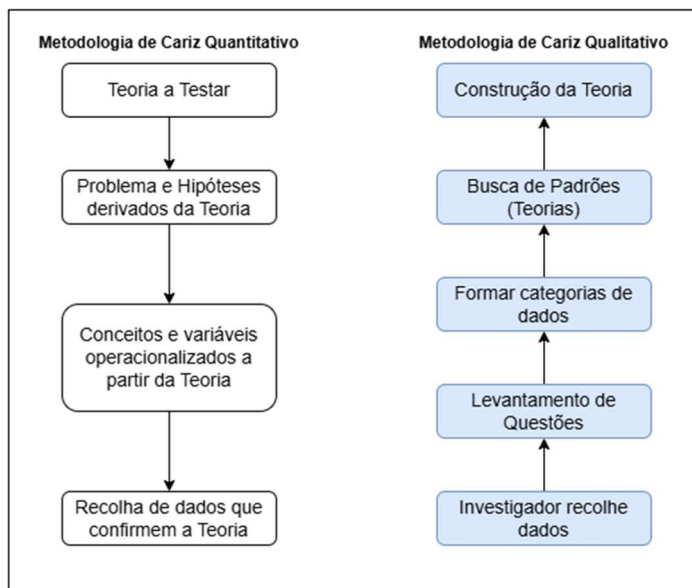
holística, tendo em conta o contexto em que os participantes estão inseridos. Para tal, é crucial valorizar as experiências dos indivíduos que pertencem a este caso de estudo, só deste modo, é que teremos as informações necessárias para compreender a causa do problema e, posteriormente, encontrar uma solução.

Coutinho (2014) menciona algumas das técnicas mais utilizadas no processo de IA, nomeadamente, as entrevistas, as observações e as entrevistas não estruturadas para obtenção de dados.

Não obstante, para Coutinho (2011), a investigação é composta por dois níveis, o primeiro nível, designado por conceptual, procura desvendar o significado das interações sociais no contexto em que se inserem. O segundo nível, denominado metodológico, refere-se à forma como são classificadas as ações no ambiente em que se inserem, no qual o investigador não deve “(...) impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1997, p. 160, citado por Coutinho, 2011). Neste sentido, e tendo em conta que a IA se insere no cariz qualitativo, o autor elabora um esquema identificando as diferenças entre a metodologia quantitativa e qualitativa.

Figura 6:

Metodologias de cariz quantitativo e de cariz qualitativo



Focando na metodologia de cariz qualitativo, Creswell (1994) citado por Coutinho (2011) afirma que a mesma se desenvolve de maneira “inversa” à de cariz quantitativo, isto é, os conceitos teóricos são derivados do próprio terreno de maneira indutiva.

A primeira etapa deste método centraliza-se na observação, onde o investigador recolhe toda a informação necessária para ser analisada e, consequentemente, gerar as questões da investigação. Posteriormente, segundo o mesmo ator, a informação recolhida é categorizada e inicia-se a busca por padrões ou autores e pedagogos que possam explicar a problemática encontrada e possíveis soluções. Por último, com todas as etapas realizadas com sucesso, o investigador cria a sua própria teoria.

Deste modo, observa-se que o paradigma qualitativo constitui a base metodológica que sustenta a IA, fornecendo-lhe os princípios e as técnicas de recolha e análise de dados que permitem compreender em profundidade os fenómenos educativos. É precisamente nesse enquadramento que se compreende melhor a relevância da IA no contexto pedagógico. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia IA “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Complementarmente, os autores afirmam que os indivíduos que realizam esta metodologia tendem a recolher todas as provas e dados de situações diversas com o intuito de encontrar respostas de modo a promover mudanças.

Para além disso, Máximo-Esteves (2008) afirma que a IA é um processo complexo influenciado por vários fatores, nomeadamente, “a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (p. 18). Por outras palavras, a autora reforça a ambiguidade na definição do conceito de IA tendo em conta os diferentes métodos e correntes filosóficas que lhe propõem vários significados, dificultando uma delimitação única e consensual do termo.

Na perspetiva de Coutinho (2014) a IA é uma abordagem robusta nas metodologias de pesquisa, destacando-se por envolver, simultaneamente, a ação e a investigação. Este processo dinâmico, segundo o mesmo, é caracterizado por um ciclo ou espiral contínuo de ação e reflexão crítica. Em diferentes perspetivas, a IA revela-se flexível, adaptando-se à natureza específica da problemática em estudo.

Relativamente ao processo ensino-aprendizagem, Coutinho (2014) afirma que a IA transcende a mera abordagem de estudo, assumindo-se como uma forma de ensino por si só. Estratégias variadas compõem um projeto de IA, incluindo a recolha de dados e análise qualitativa ou quantitativa, a observação, participante ou não participante. A

flexibilidade é uma característica chave deste tipo de investigação, permitindo a adaptação contínua dos métodos e questões de pesquisa à medida, que o estudo avança. A recolha de dados deve ser priorizada de forma a contextualizar o problema, visando compreender as experiências e perspetivas dos indivíduos envolvidos.

Por último Coutinho (2014) diz-nos que a IA não se limita à análise descritiva. Esta visa intervir, ativamente, na situação em estudo, confrontando e abordando o problema identificado. O processo é iterativo e interativo, marcado por reflexões contínuas e ajustes nas ações com base nos resultados obtidos. Este método, não busca apenas entender, mas também transformar, positivamente o contexto em que é aplicado.

3.2 Fases da Investigação -Ação

A IA caracterizasse como um projeto eminentemente prático, que mobiliza estratégias de ação adequadas às necessidades concretas dos professores em situações educativas reais. Esse processo nasce do diálogo entre pressupostos teóricos e a ação prática, o que confere à I-A um carácter cíclico, integrando ação e reflexão de forma contínua (Coutinho et al., 2009).

Segundo Lopes e Silva (2015b), a I-A é um processo que envolve diversas etapas, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Neste sentido, os autores referem que o processo se inicia com a descoberta de problemas, em que o docente clarifica dificuldades e toma consciência das limitações do seu conhecimento profissional, podendo formular questões como: “Como posso melhorar a capacidade de escuta ativa dos meus alunos?” ou “Como posso melhorar as estratégias de expressão oral dos meus alunos?” (Lopes& Silva, 2015b, p. 155). Posteriormente, segue-se a fase da recolha e análise de dados, recorrendo a instrumentos como entrevistas, questionários ou trabalhos dos estudantes, com vista à identificação de padrões nos resultados. Concluída essa etapa, procede-se à planificação de estratégias de ação, delineando possíveis soluções, que são então implementadas e, numa fase final, avaliadas, de modo a verificar a sua eficácia e impacto no processo de ensino-aprendizagem.

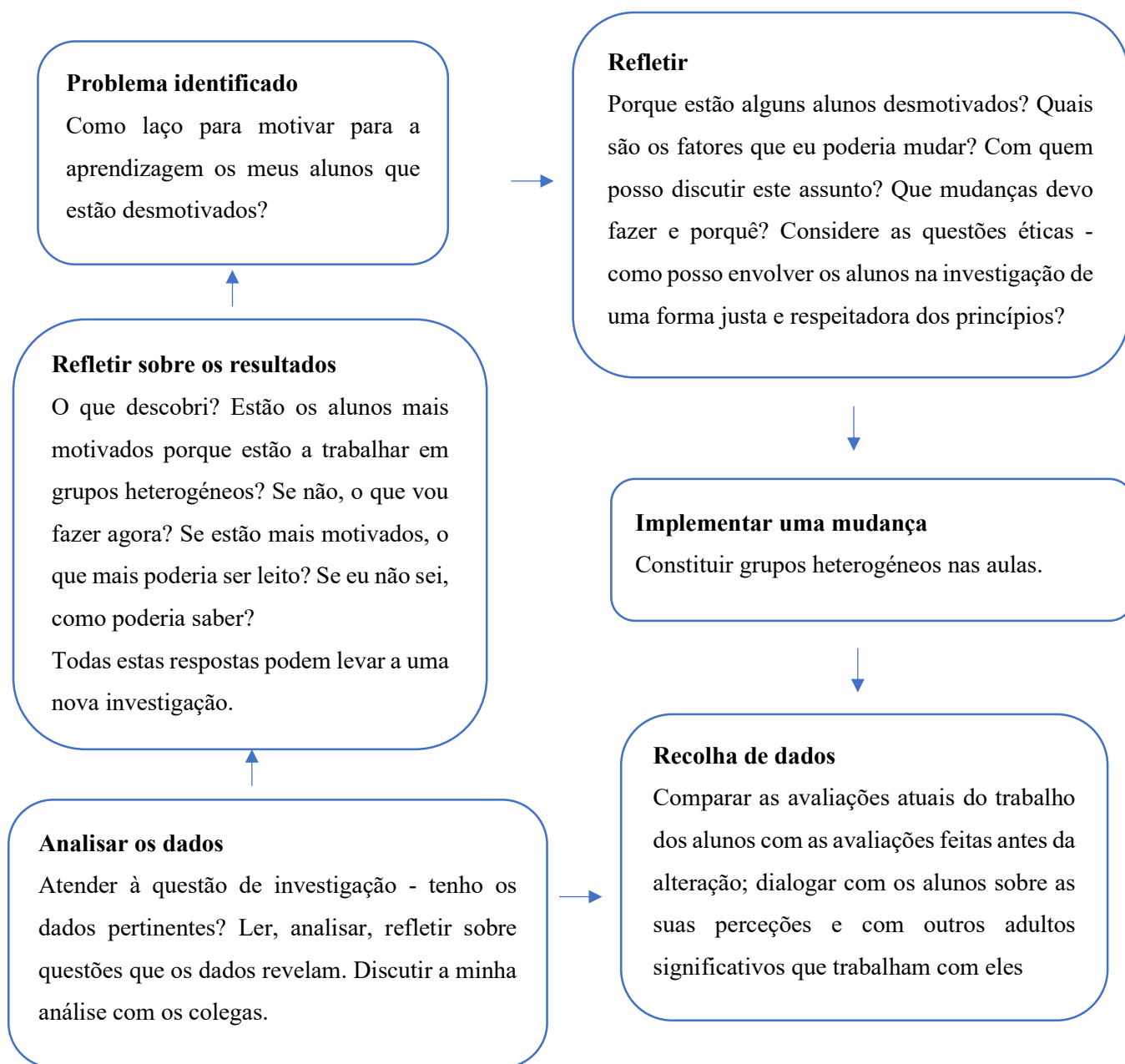
Desta forma, o processo da I-A é associado por inúmeros autores, nomeadamente Cardoso (2014), a um movimento circular, que, ao encerrar um ciclo, origina novos ciclos de experiência, configurando uma espiral contínua de aprendizagem e de aperfeiçoamento. De forma a clarificar o que consiste a expressão “ciclo” Afonseca

(2012) citando Lessard-Hébert (1994), refere que a mesma designa um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas como estrutura para a planificação, realização e validação de um novo projeto.

A título exemplificativo, Lopes e Silva (2015b) apresentam um esquema representativo das etapas do processo de IA e, à semelhança de outros autores, salientam que estas fases se desenvolvem em círculos, numa espécie de “espiral de passos” (p. 155).

Figura 7

Etapas do processo de Investigação-Ação



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

3.3 As Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Máximo- Esteves (2008) “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p. 87). Por outras palavras, os meios utilizados para obter informações num determinado estudo devem ser, cuidadosamente, selecionados para estar em sintonia com os objetivos e as questões específicas que o investigador pretende abordar. Posto isto, os instrumentos selecionados para o projeto de IA “Vamos Partilhar Brinquedos e Brincadeiras!”, foram: a observação participante, os diários de bordo, os registos fotográficos e as entrevistas informais, cada um desempenhando um papel específico na recolha e interpretação dos dados.

No caso da observação, Máximo-Esteves (2008) refere que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Particularizando, a observação participante pretende que o investigador atue no ambiente que está a examinar, numa “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann 1970, citado Sousa 2009, p. 113). Posto isto, durante o estágio de PPI, permaneci em constante observação, o que me permitiu identificar vários aspetos do grupo e a problemática vivenciada pelas crianças.

Particularmente, os diários de bordo, nas palavras de Altrichter et al. (1996) citado por Máximo- Esteves (2008) consistem em compilações descritivas acerca do que se passa nas aulas, apresentados na forma de notas de campo ou memorandos. Além disso, podem constar observações estruturadas ou registos de incidentes críticos, abrangendo sequências descritivas, que detalham o que aconteceu, e interpretativas, que incluem as interpretações pessoais do autor sobre esses eventos.

Reforçando a importância dos registos, os mesmos afirmam que “Nas sequências descritivas relevam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo. Os registos devem procurar reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece”. É destacado nesta fase o detalhe, as particularidades e o relato objetivo, evitando resumos superficiais, generalizações amplas ou juízos avaliativos prematuros.

Desta forma, os Diários de Bordo constituíram uma ferramenta essencial na recolha de dados qualitativos sobre a dinâmica e reações das crianças observadas durante a execução das atividades. Nestes diários, registei as minhas observações, reflexões e

percepções, proporcionando uma visão aprofundada sobre as interações das crianças e as suas reações emocionais.

Relativamente aos registos fotográficos no processo de investigação, Máximo-Esteves (2008) mostra-nos a importância das fotografias, neste processo, dizendo que estas informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91). Dando continuidade a esta ideia, Bogdan e Biklen (1994) exalta a importância do registo fotográfico clarificando que o mesmo permite “inventariar rapidamente os objetos da sala os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala...”.

Assim sendo, os registos fotográficos utilizados no meu projeto de IA, complementaram a recolha de dados ao oferecer uma representação visual das interações e expressões das crianças durante as atividades. Estas imagens capturaram momentos-chave da implementação, fornecendo um substrato visual que auxiliou na análise da dinâmica de grupo, expressões faciais e envolvimento das crianças nas atividades propostas. Esta abordagem visual permitiu uma triangulação de dados, reforçando a validade e a fiabilidade das conclusões retiradas.

Para além os instrumentos que utilizei para a recolha de dados, existem outras técnicas de recolhas, nomeadamente, documentos das crianças (portefólios) e as entrevistas de diferentes tipos (Máximo-esteves, 2008).

Relativamente aos documentos das crianças (portefólios), Máximo- Esteves (2008), apresenta que estes documentos são fundamentais para o processo de IA e que, ao serem analisados, revelam-se fundamentais para compreender os processos de aprendizagem das crianças. Estes artefactos, organizados em portefólios individuais, constituem o corpus empírico da pesquisa e permitem documentar e acompanhar o percurso formativo de cada criança ao longo do tempo.

De acordo com Máximo- Esteves (2008), quando estes trabalhos estão devidamente estruturados com uma “organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (p. 92). Por conseguinte, o portefólio transforma-se em uma base de dados rica, capaz de oferecer importantes evidências sobre as transformações cognitivas, afetivas e sociais vivenciadas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

Esta técnica é utilizada, segundo Burnaford (2001) citado por Máximo- Esteves (2008), por professores investigadores sobre a própria prática de forma a poderem observar e analisar a sua prática de diferentes maneiras. Os docentes partem do desejo de melhorar o modo como ensinam e, para isso, observam com atenção os trabalhos feitos pelos alunos. Desta forma, a técnica mencionada anteriormente, permite com que entendam como as crianças pensam, resolvem problemas e lidam com assuntos difíceis. Ao estudar os portfólios individuais dos alunos, “os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos” (Máximo- Esteve, 2008, p. 92).

No que diz respeito às entrevistas, o autor menciona que esta técnica é frequentemente utilizada na investigação educacional. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a entrevista é uma forma de interação comunicativa intencional e estruturada, caracterizada por uma relação interpessoal na qual os intervenientes assumem papéis definidos: o entrevistador formula questões e o entrevistado fornece respostas. Trata-se de um instrumento metodológico amplamente utilizado com o propósito de aceder às percepções, opiniões, experiências ou conhecimentos do outro, permitindo a recolha de dados subjetivos relevantes para a investigação. Ademais, a autora menciona que existem diferentes tipos de entrevistas, nomeadamente, as informais, formais, de profundidade, de história de vida, semiestruturada e por último, a focalizada em grupo.

3.4 Análise e Interpretação de Dados

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a análise e interpretação de dados é um “processo sistemático de organização e interpretação” (p. 205) de materiais recolhidos durante a investigação, como transcrições de entrevistas, notas de campo e outros registos. O objetivo principal é compreender profundamente esses dados, identificando padrões, significados e relações, de forma a obter resultados e fundamentando com autores de livros e artigos.

Complementarmente, Máximo-Esteves (2008) afirma que “as primeiras interpretações permitem, por exemplo, verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas seleccionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser correctamente utilizados” (p. 103).

Adicionalmente, a autora refere que as análises preliminares dos dados constituem uma base adequada para a realização das primeiras triangulações, permitindo verificar a consistência e a coerência entre diferentes fontes de informação. A título exemplificativo, é possível analisar se os dados obtidos por meio da observação convergem com aqueles recolhidos através das entrevistas, contribuindo assim para a validade interna da investigação.

De acordo com Denzin (1989) citado por Duarte (2009), o conceito de triangulação pode ocorrer em quatro tipos. Em primeiro lugar, a “triangulação de dados”, que incide sobre a recolha e validação da informação de diferentes fontes. Em seguida, a “triangulação do investigador”, que se refere à comparação dos dados recolhidos independentemente por cada investigador em prol do mesmo objetivo. Adicionalmente, a “triangulação teórica”, quando se recorrem a diferentes teorias para interpretar os dados de um estudo. Por fim, a “triangulação metodológica”, na utilização de vários métodos para analisar um problema de investigação.

Em conclusão, de acordo com Duarte (2009) a triangulação tornou-se, inevitavelmente, numa nova ferramenta no campo metodológico. Logo, para uma análise holística do projeto de IA recorri à triangulação dos dados recolhidos, o que me permitiu ter uma visão abrangente do problema e de possíveis estratégias para solucionar o mesmo.

Parte II. Intervenção Pedagógica

Capítulo IV – Prática Pedagógica na Educação de Infância

Neste capítulo, procedo a uma reflexão sobre a Prática Pedagógica I (PPI), na qual a mesma foi desenvolvida sob a orientação da orientadora científica da Professora Doutora Gorete Pereira. A experiência decorreu numa escola da rede pública, onde foram proporcionadas oportunidades de observação, participação e intervenção pedagógica no contexto educativo.

A seleção das educadoras cooperantes e a distribuição dos respetivos orientandos para esta instituição escolar resultou de uma reunião realizada no dia 28 de setembro de 2023, na qual participaram a orientadora científica e os estudantes envolvidos. No seguimento deste processo, foi-me concedida a possibilidade de escolher o grupo de crianças com o qual pretendia trabalhar, tendo optado pelas crianças mais pequenas (com idades compreendidas entre 1 e os 2 anos).

A PPI decorreu entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023, tendo sido realizadas às segundas, terças e quartas-feiras, num total de 120 horas. A primeira semana de estágio, correspondente aos dias 2, 3 e 4 de outubro, foi dedicada à observação participante permitindo uma análise inicial do ambiente educativo, das rotinas diárias e das interações entre as crianças e os adultos.

4.1 Caracterização do Meio Envolvente

A instituição de ensino onde decorreu a intervenção da PPI situa-se na zona periférica da cidade do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Martinho, na Avenida do Colégio Militar, Nazaré.

Segundo as informações disponíveis no Projeto Educativo de Escola (PEE) (2016-2020), a freguesia onde se situa a presente escola faz fronteira com a freguesia de Câmara de Lobos (oeste), a de São Pedro (leste) e com a de Santo António (norte). Adicionalmente, a mesma tem uma área de 782 hectares e abrange, tendo em conta os resultados dos censos de 2011, cerca de 26.482 habitantes.

O contexto habitacional onde a escola se insere é predominantemente constituído pelo Bairro Social da Nazaré, embora existam outros complexos residenciais nas proximidades.

Nos arredores imediatos da escola, localizam-se diversos equipamentos e infraestruturas de relevo, tais como podemos visualizar no Quadro 4

Quadro 4

Recursos existentes nas proximidades do estabelecimento educativo

Instituições Educativas	✓ Infantário Primavera ✓ Jardim-Escola João de Deus ✓ Infantário Canto dos Reguilas I e II ✓ EB1/PE da Nazaré ✓ EB1/PE de São Martinho ✓ EB1/PE da Ajuda ✓ Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Instituições Culturais	✓ Casa do Povo de São Martinho ✓ Grupo Folclórico de São Martinho
Instituições Religiosas	✓ Igreja da Nossa Senhora da Nazaré ✓ Capela de Nossa Senhora do Pilar ✓ Capela de Nossa Senhora da Nazaré
Recursos Desportivos	✓ Estádio do Clube Sport Marítimo ✓ Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré ✓ Centro de Ténis da Madeira ✓ Clube Naval do Funchal ✓ Clube Amigos do Basquete ✓ Clube Desportivo “O Barreirense” ✓ Clube Desportivo “Alma Lusa”

Serviços de Carácter Social	✓ Farmácia da Nazaré ✓ Supermercados e Minimercados ✓ Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer; ✓ Centro de Saúde da Nazaré
------------------------------------	--

Nota. Retirado de PEE 2016-2020.

Relativamente ao PEE para o ano letivo 2020-2024, o tema a ser trabalhado foi “Promover o bem-estar e o desenvolvimento humano e social das crianças, com qualidade”, e os objetivos destinados à valência creche e pré-escolar foram:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social;
- Promover vivências/experiências em valores;
- Aprender em interação com o meio;
- Aumentar a participação dos encarregados de educação/pais na escola;
- Aumentar a participação da comunidade educativa no programa de atividades EcoEscolas;
- Aumentar a literacia digital do corpo docente;

De acordo com PEE (2020-204) este tema emerge, pois, a Educação de Infância de qualidade tem como fundamentos os seguintes princípios educativos: “desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, reconhecimento das crianças como sujeito e agente do processo educativo, exigência de resposta a todas as crianças e construção articulada do saber” (Silva et al., 2016, p.12).

4.2 Caracterização da Escola

A instituição escolar na qual se desenvolveu a minha prática pedagógica encontra-se inserida no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI). Segundo o DL n.º 55, este regime articula atividades curriculares com atividades complementares e extracurriculares, definidas em função das dinâmicas próprias da comunidade educativa, refletindo o seu contexto sociocultural e respondendo às reais necessidades educativas dos alunos. A presente escola dispõe de uma oferta formativa que integra as valências de Creche (dos 0 aos 3 anos), EPE (dos 3 aos 6 anos) e 1.º CEB (a partir dos 6 anos).

No que concerne à gestão orçamental, esta é financiada pela Secretaria Regional de Educação, através do fornecimento e manutenção de equipamentos. Paralelamente, a escola beneficia do apoio da Câmara Municipal do Funchal, que contribui com materiais de desgaste e limpeza para o 1.º CEB, bem como com suporte na manutenção e requalificação das infraestruturas escolares.

Adicionalmente, no PEE (2016-2020) a escola mantém protocolos e parcerias institucionais com diversas entidades locais, nomeadamente a Junta de Freguesia de São Martinho, o Clube Naval do Funchal, o Centro de Saúde da Nazaré, a Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho, o Clube Sport Marítimo, o Clube Amigos do Basquetebol e a Associação Serra e Mar.

No que diz respeito à constituição, no edifício Girassol, local onde estagiei, além de ter salas destinadas para a valência Creche e de EPE é possível outros espaços igualmente importantes para o bom funcionamento da instituição. No Quadro 5 é possível observar com detalhe os diferentes espaços que compõem este edifício.

Quadro 5

Espaços existentes no Edifício Girassol

Edifício Girassol	✓ Secretaria ✓ Sala de Educadores de Infância ✓ Copa de leite ✓ Salas de Atividades de Creche ✓ Sala de Atividades de EPE ✓ Sala Parque ✓ Sala de pausa/lanches ✓ Arrecadação de produtos alimentícios ✓ Arrecadação de material didático e de desgaste ✓ Arrecadação de produtos e materiais de limpeza ✓ Lavandaria
---------------------------------	---

	✓ Cacifos Pessoal Docente\Pessoal Não Docente ✓ Pequeno pátio exterior ✓ Arrecadação ✓ Refeitório ✓ Cozinha/Copa ✓ Sala de arrumos ✓ O Salão – espaço amplo e polivalente ✓ Sanitários adultos ✓ Sanitários crianças (corredor) ✓ Sanitários crianças (interior das salas)
Espaços Exteriores	✓ Espaço amplo, dividido em zona pavimentada em tartan, zona relvado e também cimentado. ✓ Pátio semicoberto ✓ Parque Infantil ✓ Jardins

Nota. Retirado de PEE 2016-2020.

4.3 Organização da Sala

A sala dos Miminhos, é uma sala grande e colorida. Na entrada da sala, deparamo-nos com duas mesas rodeadas de cadeiras para os meninos trabalharem, um pormenor que me chamou atenção foi o tamanho das cadeiras, pois as mesmas são adequadas ao tamanho das crianças. Visto que se trata de um grupo na fase de transição, ou seja, que está na fase do desfralde, estão disponíveis na sala duas casas de banho (uma para as meninas e outra para os meninos) e os respetivos bacios.

Nas partes laterais da sala encontramos, no lado direito a cozinha de brincar, com um fogão, uma penteadeira, e objetos relacionados com esta divisão, mais ao lado, temos uma cama para as bonecas juntamente com um armário. Por outro lado, mais

precisamente no lado esquerdo da sala, encontramos uma estante com livros, onde as crianças podem retirá-los e utilizá-los de forma autônoma sem pedir ajuda aos profissionais existentes na sala.

Voltando ao lado direito, ao lado das secções dirigidas às crianças, temos um trocador de fraldas, uma banheira e um armário para guardar as fraldas, as pomadas, as chuchas e as nanas dos pequenitos. Adicionalmente, é disponibilizado dois móveis com vários brinquedos como carros, legos e outros jogos de encaixe.

Tendo em conta as OCEPE (2016), os espaços educativos do pré-escolar podem tomar diversas formas, porém os equipamentos, os materiais e a sua disposição na sala são fatores que influenciam o desenvolvimento das aprendizagens. Particularmente, a organização do ambiente reflete a dinâmica do grupo e os objetivos do educador, consequentemente, é importante questionar-se sobre a razão e função da organização escolhida. A constante observação do espaço permite que o mesmo seja adaptado de acordo com as necessidades do grupo, evitando assim a criação de ambientes padrão não estimuladores para as crianças. Na minha opinião, acredito que a organização da sala proporciona um ambiente confortável às crianças e que permite o desenvolvimento de várias atividades fazendo uma boa gestão do espaço disponível, da mesma forma, facilitando o trabalho do educador ao disponibilizar um local dentro da sala para a higiene das crianças.

Figura 8

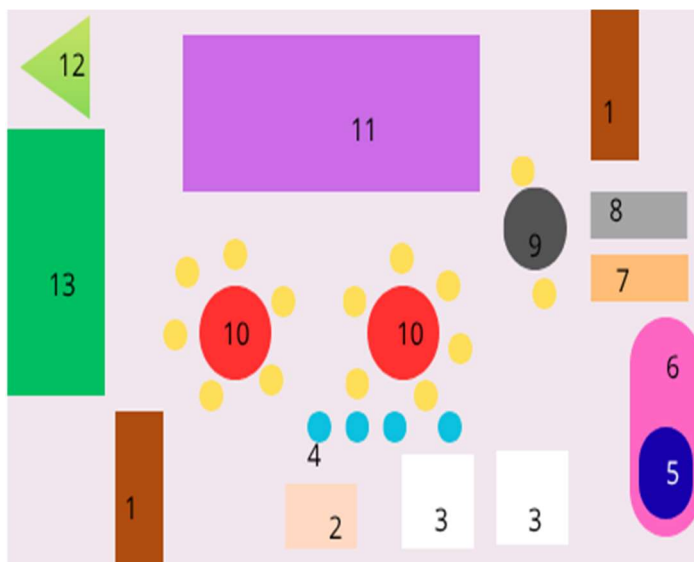
Casas de banho



Figura 9

Cozinha e a cama para as bonecas



Figura 10*Estante com Livros***Figura 11***Trocador de Fraldas***Figura 12***Planta da sala dos Miminhos***Legenda:**

- 1- Portas;
- 2- Pia para lavar as mãos;
- 3- Casas de banhos;
- 4- Bacias;
- 5- Banheira;
- 6- Trocador de Fraldas;
- 7- Cama para as Bonecas;
- 8- Cozinha;
- 9- Mesa da cozinha e cadeiras;
- 10- Mesas de trabalho e cadeiras;
- 11- Tapete;
- 12- Biblioteca;
- 13- Móveis com brinquedos;

4.4 Caracterização do Grupo

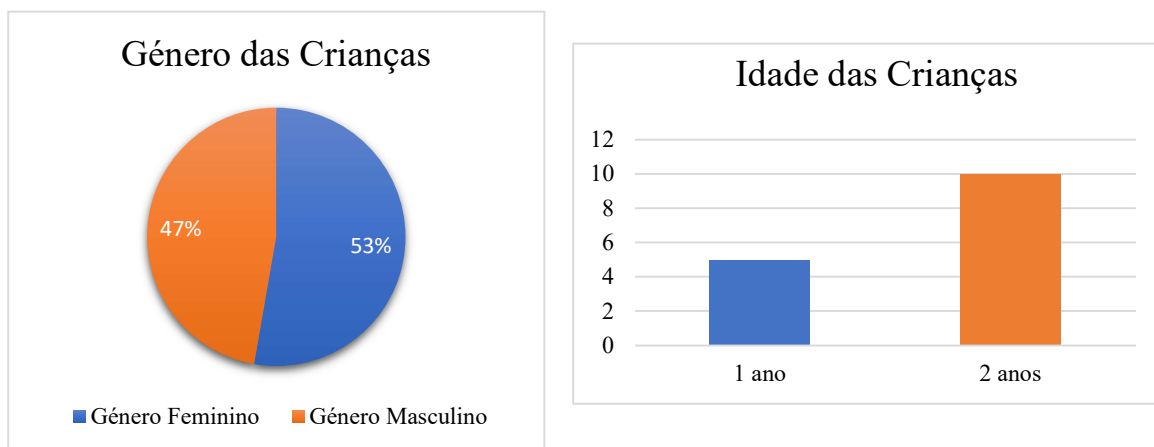
Nota: Embora o grupo com o qual desenvolvi o meu estágio pedagógico se situasse maioritariamente na faixa etária dos 2 anos, correspondendo, portanto, ao contexto de creche, a prática educativa foi orientada com base nas OCEPE. Tal decorreu do facto de, à data do estágio (realizado entre 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023), ainda não se encontrarem publicadas as OPC, documento que viria a ser oficialmente disponibilizado apenas em março de 2024. Deste modo, apesar da inadequação relativa do referencial às especificidades do grupo etário, a utilização das OCEPE foi a única possibilidade orientadora disponível durante o período de estágio.

De acordo com OCEPE (2016) “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (p. 24). Por outras palavras, esta citação mostra-nos a importância do grupo existente na EPE, pois é nele que a criança experimenta a sua convivência social.

O grupo da sala dos "Miminhos", grupo este onde tive a oportunidade de viver diversas experiências, é composto por um total de 15 crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Deste grupo, 8 são meninas e 7 são meninos, onde 5 crianças tem 1 ano de idade e 10 crianças tem 2 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1

Idade e género das crianças da sala



Tendo como referência as áreas de conteúdo das OCEPE (2016), em particular a área da Formação Pessoal e Social, observou-se que as crianças do grupo iniciavam o desenvolvimento da sua autonomia. Neste âmbito, foi possível verificar que algumas crianças realizavam as suas necessidades fisiológicas no bacio de forma autónoma, enquanto outras se encontravam ainda na fase de desfralde. No final das brincadeiras, observava-se que algumas crianças já apresentavam comportamentos autónomos, como arrumar os brinquedos após a sua utilização, enquanto outras procuravam novos materiais sem organizar os anteriormente utilizados.

Após a sesta, era evidente o desenvolvimento da autonomia em algumas crianças, que conseguiam calçar os seus próprios sapatos, embora outras ainda necessitassem de apoio nesse processo. De igual modo, durante o momento das refeições, apenas um número reduzido de crianças conseguia alimentar-se de forma independente, sendo que a maioria ainda requeria alguma ajuda. Considero estas situações naturais, tendo em conta que se trata de um grupo de crianças em idade muito precoce.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, verificou-se que o grupo da sala dos Miminhos demonstrava particular interesse por atividades relacionadas com as artes visuais. Durante propostas que envolviam tintas e lápis de cor, uma parte significativa das crianças mostrava entusiasmo e curiosidade na exploração dos materiais. No entanto, algumas crianças revelavam alguma resistência a sujar as mãos com tinta.

No domínio da linguagem oral, o grupo encontrava-se numa fase inicial de aquisição lexical e de construção de frases simples. A maioria das crianças utilizava palavras soltas como forma principal de comunicação. Ao longo do estágio, foi notório o interesse demonstrado pelos livros, sendo frequente a curiosidade em ouvir histórias e observar atentamente as ilustrações.

Por fim, no que respeita à área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelavam uma grande curiosidade relativamente ao meio envolvente. Durante o tempo de recreio, manifestavam interesse em explorar o espaço exterior, nomeadamente o pátio. Quando surgia algum elemento novo no relvado ou no chão, mostravam-se motivadas a perceber do que se tratava, dirigindo-se prontamente ao objeto para o observar e tocar.

4.5 Organização e Gestão de Tempo

A organização do tempo educativo na educação de infância deve ser pensada de forma intencional e pedagógica, atendendo às necessidades, interesses e ritmos individuais das crianças. De acordo com as OCEPE (2016), o tempo educativo deve ser organizado de forma flexível, ainda que corresponda a "momentos que se repetem com certa periodicidade" (Silva et al., 2016, p. 27). Esta flexibilidade permite um maior respeito pelas especificidades do grupo, promovendo o bem-estar e a participação ativa das crianças nas rotinas do dia.

Desta forma, o Educador assume um papel central na gestão e organização do tempo educativo, cabendo-lhe planear e gerir “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Ademais, esta organização elaborada pelo educador “(...) cria previsibilidade, promovendo conforto, segurança e um sentido de direção à criança, apoiando também a aprendizagem gradual de referências temporais” (Marques et al., 2024, p. 50).

Na minha PPI, a organização do tempo fazia-se da seguinte maneira (Quadro 6)

Quadro 6

Rotina das crianças da sala dos Miminhos

Rotina das crianças
• 8:00h- 9h:30min: Hora do acolhimento/ atividades livres; • 9h:30min: Hora do lanche; • 10:00h: Hora do recreio; • 10h:30min.- 11h:30min: Hora da atividade; • 11h:30min: Hora do almoço; • 12h:15min- 15:00h: Hora de fazer a higiene para depois dormir; • 15h:30min: Hora do lanche; • 16:00h- 16h:30min. Hora de brincar na sala; • 16h:30min. - 17:00h Hora da atividade; • 17:00h – 17h:30min: Hora de brincar no exterior; • 17h:30min. – 18h:30min: Hora que os pais chegam

Relativamente à presente rotina, a mesma apresenta uma estrutura organizada e equilibrada, contemplando momentos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Notoriamente, existia uma divisão entre períodos de acolhimento, atividades livres, momentos de alimentação, recreação e descanso que evidencia um planeamento cuidadoso, que respeita as necessidades físicas, cognitivas e emocionais das crianças.

4.6 Projeto de Investigação-Ação: Vamos Partilhar Brinquedos e Brincadeira!

O presente Projeto de IA foi desenvolvido no âmbito da PP I e estruturou-se em várias fases. O Quadro 7 apresenta o respetivo cronograma, permitindo a visualização e o acompanhamento das etapas do projeto ao longo do tempo.

Quadro 7:

Cronograma das fases do projeto

CRONOGRAMA															
PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO														
	SETEMBRO	OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO					
	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º			
Observação															
Identificação do Problema															
Formulação da Questão															
Revisão Preliminar da Literatura															
Definição de Estratégias															
Operacionalização das Estratégias															
Recolha e Análise de Dados															
Resultados e Reflexão															

4.6.1 Enquadramento do Problema

Uma vez que as crianças da sala dos Miminhos enfrentavam desafios ao partilhar os seus brinquedos e outros jogos, criou-se este projeto com o intuito de desenvolver o espírito de partilha e convivência no grupo. Este problema resultava, ocasionalmente, em

comportamentos mais agressivos, incluindo ações como agredir fisicamente os outros, dar dentadas, entre outras condutas.

Posto isto, delineei como propósito do Projeto IA o desenvolvimento e a apropriação de novas atitudes e valores pelas crianças. Este processo de intervenção será objeto de análise e reflexão crítica ao longo deste capítulo, com a finalidade de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no contexto específico do Jardim de Infância.

4.6.2 Questão da Investigação-Ação

O objetivo desta investigação foi analisar e compreender os mecanismos através dos quais, as crianças em estudo, desenvolvem atitudes de partilha durante atividades lúdicas na sala. Assim sendo, defini a questão de investigação da seguinte maneira: “De que forma as crianças podem desenvolver atitudes de partilha em contextos de brincadeira na sala?”.

4.6.3 Atividades do Projeto IA

No decorrer do Projeto de IA recorri a algumas atividades para promover a partilha. Destaque-se que o tema da partilha é essencial para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças.

Na atividade inicial “Vamos aprender a partilhar”, comecei por explorar o tema da partilha através da dramatização da obra literária “Os Ursos não Partilham!”, da autora *Lorna Scobie*, com fantoches de vara. Durante a leitura da história realizei algumas perguntas e, após a leitura, surgiu um breve diálogo com as crianças acerca da temática em análise.

À medida do desenrolar da história fazia perguntas do género “Como se chama este alimento, que o urso está a comer?” ou “De que cor é esta fruta?” e as crianças mais velhas respondiam corretamente. No final da história, estivemos a dialogar sobre a mesma e a refletir sobre a mensagem que o autor pretendia deixar aos seus leitores (a importância de partilhar).

Diário de Bordo PPI, dia 27 de novembro de 2023

Continuando a atividade inicial, a segunda estratégia abordada teve como propósito consolidar o que os mesmos tinham apreendido com a história. Desta forma, partilhei as bolachas com as crianças afirmando que eram minhas e que as estava a partilhar, o que resultou numa boa aceitação por parte das mesmas.

Relativamente à segunda atividade "Magia de Partilhar", realizada através de duas etapas, a primeira com o intuito de proporcionar um exemplo prático sobre o conceito de partilha e a segunda com o propósito de analisar a interação social do grupo no momento da partilha.

Posto isto, utilizei uma estratégia audiovisual com a visualização do vídeo "Pocoyo: Hora de Brincar" e a respetiva reflexão sobre o mesmo. Por último, concretizei a última etapa, na qual consistia na distribuição de brinquedos entre as crianças, com o propósito específico de encorajar a partilha espontânea. Porém a mesma demonstrou algumas fragilidades.

Quando passamos para a prática, a distribuição de brinquedos para que estes partilhassem entre si, correu como era esperado. Apesar do vídeo e do diálogo que tivemos, foram poucas as crianças que partilharam, houve choro, brigas, zangas e além disso notei que as crianças preferiam brincar de forma individual. Este projeto teria resultado se realizasse mais atividades em que incentivava as crianças a partilharem, pois com apenas um exercício de partilha é normal ainda existirem brigas, choro e até zangas.

Diário de Bordo PPI, dia 28 de novembro de 2023

Figura 13

Atividade "Vamos Aprender a Partilhar!"



Figura 14*Visualização do vídeo: Pocoyo: Hora de Brincar***Figura 15***Momento da partilha*

4.7 Reflexão sobre o Projeto de I-A

Após a realização deste projeto refleti sobre vários parâmetros sendo o primeiro referente à faixa etária destas crianças. Quando pensamos no desenvolvimento cognitivo das crianças é inevitável abordarmos *Jean Piaget*, considerado por muitos o pai da epistemologia genética. Segundo *Houdé* (2017), “(...) Piaget distingue claramente a inteligência do bebê (0-2 anos) da inteligência da criança (2-12 anos)” (p. 15). O mesmo, tendo por base a teoria piagetiana, afirma que o ser humano até atingir os 2 anos, encontra-se no estágio sensório-motor e, a título de exemplo, apresentou a seguinte frase “O bebê

interpreta o mundo que o rodeia através dos seus sentidos (sensório) e das suas ações (motor)” (Houdé, 2017, p. 15). Adicionalmente, o autor destaca mais uma característica destas idades, particularmente, a imitação. Neste caso, “o bebé torna-se capaz de imitar (ação) o gesto que um adulto está a fazer (observado pela visão) (...)”, além disso o mesmo tem a capacidade de imitar algum tempo depois de ter observado a ação. Posteriormente, após os 2 anos, a inteligência da criança encontra-se na fase “simbólica” ou “representativa”. Alguns exemplos deste período são as brincadeiras “simbólicas”, isto é, “(...) a criança que brinca ao telefone com uma banana), o desenho e a linguagem” (Houdé, 2017, p. 16).

Posto isto, destacando novamente a capacidade das crianças em repetir as ações observadas, acredito que o facto de ter realizado dois exemplos de partilha durante o Projeto de IA foi insuficiente para que se refletisse no comportamento de partilha entre as crianças.

Creio que outro aspeto a refletir neste projeto de IA foi a gestão de tempo, será que o tempo dedicado a atividades neste âmbito condicionou o resultado? Segundo as OCEPE (2016), o tempo é diferente para cada criança, grupo e educador, logo a sua organização deve ser realizada tendo em conta estes três fatores. Além do mais, o documento dá destaque a “Um tempo que contemple de forma equilibrada os diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...)” (p. 27), por outras palavras, cada criança é um ser único com as suas próprias características e ritmo de aprendizagem. Dado que este Projeto de IA foi realizado em pouco tempo, e tendo em conta o que foi dito anteriormente, estou convicta de que, caso o projeto tivesse decorrido desde o início do estágio, os resultados obtidos seriam mais promissores.

Numa proposta de melhoria, o aumento do tempo dedicado ao Projeto IA implicaria a elaboração de novas atividades e estratégias pedagógicas. No entanto, a meu ver, iniciaria de igual forma através da dramatização do livro “Os Ursos não Partilham!”, de *Lorna Scobie*, uma vez que o mesmo revelou indicadores positivos quanto ao envolvimento e reação das crianças. Segundo Almeida (2002) “(...) audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (p. 140). Assim, quando uma criança está atenta ao leitor da história, consegue captar mais facilmente os detalhes presentes no texto e retirar as informações das ilustrações, o que contribui, mais tarde, para o desenvolvimento da memória (Almeida, 2002, p.140). Ademais, Sim-Sim (1998) afirma que “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer

à aprendizagem” (p. 33). Por outras palavras, as crianças, quando estão atentas, conseguem compreender melhor o que lhes é transmitido, o que facilita nas interações com os outros e na aquisição de novos conhecimentos. Por estes motivos e pelo facto de a atividade ter-se revelado bem sucedida, permanecia com essa estratégia pedagógica.

Relativamente a esta atividade, as crianças estiveram atentas desde o início até ao fim da história, o que é excelente, visto que são pequeninos e têm a tendência a se distrair e se levantar a meio das atividades. No meu ver, as crianças gostaram desta atividade, no final bateram palmas e estavam todos contentes.

Diário de Bordo PPI, dia 27 de novembro de 2023

Relativamente às restantes estratégias, voltaria a utilizá-las, contudo com algumas reformulações. Como proposta de melhoria para uma futura intervenção, seria pertinente, ao longo do tempo, apresentar outros exemplos. A título de exemplo, distribuir jogos de encaixe pelas mesas, organizando-os de forma que um jogo fosse partilhado por duas crianças. Noutro dia, poderia ser solicitado aos encarregados de educação que trouxessem um brinquedo de casa, promovendo assim um momento de partilha na sala com os brinquedos das crianças. Entre outras possibilidades, estas ações permitiriam reforçar gradualmente o conceito de partilha.

Por fim, a fase final do projeto revelou alguns aspetos a melhorar. Contrariamente às expectativas, apenas um número reduzido de crianças demonstrou prontidão para partilhar, enquanto outras reagiram com choro e conflitos. Esta resistência poderá ser explicada, em parte, pela preferência por atividades individuais e pela tendência natural das crianças em preservar os objetos do seu interesse. Este desfasamento entre a compreensão teórica do conceito e a sua aplicação prática evidencia a complexidade do processo de interiorização de comportamentos sociais, especialmente em idades tão precoces.

4.8 Momentos de Aprendizagem

4.8.1 O Pão por Deus está a chegar

A atividade “O Pão-por-Deus está a chegar” foi criada com o objetivo de dar a conhecer às crianças esta tradição portuguesa, celebrada no dia 1 de novembro, bem como de lhes apresentar os frutos típicos associados a esta comemoração.

Iniciei a atividade com um diálogo em grande grupo sobre a origem desta tradição, seguido da audição da música “Vem aí o Pão-por-Deus”. Durante a conversa, recorri à apresentação de várias imagens dos frutos característicos desta celebração, de forma a tornar a explicação mais clara e significativa para as crianças. De seguida, introduzi a “caixa mistério do Pão-por-Deus”, criando suspense para captar a atenção do grupo. Posteriormente, disponibilizei os frutos às crianças, permitindo-lhes manusear, observar, cheirar e provar, potenciando assim uma exploração sensorial completa.

De acordo com Montessori (1987), as crianças entre os 3 e os 6 anos encontram-se numa etapa fundamental do seu desenvolvimento, em que a utilização dos sentidos assume um papel determinante, funcionando como instrumentos de descoberta do meio envolvente e facilitando o acesso ao conhecimento. Tendo em conta que, a partir de janeiro, as crianças mais velhas passariam a ter três anos, considerei pertinente implementar este tipo de atividades, uma vez que este momento representa uma fase de transição significativa, na qual a estimulação sensorial desempenha um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Figura 16

Atividade “O Pão-por-Deus está a chegar”



Relativamente a esta atividade, no geral o processo revelou-se muito positivo, pois todos se encontravam animados a experienciar as frutas, algumas delas já conheciam

como era o caso da maçã e da laranja, porém a maior parte dos frutos presentes na caixa constituía uma novidade para os meninos

Exemplificando, a primeira fruta a ser manuseada pelos meninos foi a noz, fiz questão de levar nozes ainda cobertas com a casca e numa taça à parte levei vários pedacinhos sem casca para provarem.

Diário de Bordo PPI, dia 16 de outubro de 2023

Tendo em conta que Piaget (1972) defendia que o conhecimento não corresponde a uma mera reprodução da realidade (p. 1), importa salientar que o autor afirmava que o ato de conhecer um objeto ou um acontecimento não se reduz à simples observação e consequente elaboração de uma imagem mental. O processo de conhecer exige uma ação do sujeito sobre o objeto, implicando a sua modificação e transformação.

Neste sentido, ao manusearem, provarem e cheirarem os frutos, as crianças estavam a construir o seu próprio conhecimento acerca destes alimentos característicos da época. Além disso, a intenção de levar frutos com casca foi uma opção estratégica, pois permitiu demonstrar o estado natural destes frutos. Exemplificando, possível dar a conhecer às crianças que existem frutos que se encontram naturalmente protegidos por uma casca, diferentemente dos frutos vendidos em embalagens. Desta forma, foi possível que as crianças percebessem que apesar de se tratar do mesmo alimento, no supermercado estes costumam ser disponibilizados já descascados e prontos para consumo.

4.8.2 Gerir as emoções

A atividade “Gerir as emoções” surgiu com o objetivo de introduzir a temática das emoções, um tema importante a trabalhar com crianças pequenas, de forma que compreendessem o que são as emoções e como agir perante cada uma delas.

Iniciei a atividade com uma dramatização da história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas com os fantoches feitos de papel Eva. Durante a dramatização da história, criei um momento de interação com as crianças, pedindo que me ajudassem a contar a história, solicitando que respondessem qual era a cor do monstro, associassem a reação facial do monstro com a emoção e fizessem a cara que o monstro estava a fazer.

Assim que comecei a dramatizar a história pedi ajuda às crianças para a contarem comigo, a história é composta por vários monstros das emoções, em que cada um tem a sua própria cor consoante a emoção que representa. Logo, todas as vezes que mostrava um mostro, dizia a emoção que representava e fazia a expressão facial associada à emoção. De seguida, pedi para que as crianças dissessem qual era a cor do mostro, e a maioria respondia corretamente.

Diário de Bordo PPI, dia 13 de novembro de 2023

Além disso, os meninos realizaram a tarefa de organização das emoções nos potes. Primeiramente questionei “Quem quer ajudar a menina a colocar a emoção no respetivo frasco” e, as crianças levantavam o seu dedo e ajudavam.

Figura 17

Atividade “Gerir as emoções”



Relativamente a esta atividade, os recursos didáticos (os fantoches em papel EVA e os potes) foram determinantes para que as crianças compreendessem a história e o tema a trabalhar. De acordo com Cardoso (2019) os recursos didáticos correspondem a todos os materiais e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar os objetivos definidos. Estes possibilitam, neste caso às crianças “aprender com compreensão sobre um determinado tema” (Cosme et al., 2021, p. 97). Deste modo, a seleção e/ou conceção de recursos didáticos assume um papel crucial na construção de

ambientes promotores de aprendizagens, apoiando e orientando as crianças e os alunos ao longo de todo o processo educativo. (Cosme et al., 2021, p. 97).

Posto isto, a estratégia de recorrer aos fantoches mostrou-se particularmente eficaz, pois manteve as crianças atentas desde o início até ao final da história e, simultaneamente, estimulou a sua participação ativa nas diferentes tarefas propostas, nomeadamente na resposta às perguntas e na colocação das emoções nos frascos. Durante a atividade, observei que foram sobretudo as crianças mais velhas que conseguiram refletir, de forma clara, acerca das expressões associadas a cada emoção.

Tal como referi no início, esta atividade constituiu apenas uma introdução ao tema das emoções. Contudo, para que as crianças apreendessem verdadeiramente o que são as emoções e desenvolvam competências para lidar com elas, é necessário dar continuidade a este trabalho. Nesse sentido, importa planear novos momentos de exploração desta temática, recorrendo, por exemplo, a canções, jogos e outros recursos capazes de captar o interesse e o envolvimento das crianças.

4.8.3 Os pés descalços

Nota: A atividade “Os pés descalços” estava inicialmente prevista para decorrer no pátio, em espaço exterior. Contudo, no próprio dia, a educadora cooperante solicitou que fosse realizada dentro da sala, uma vez que se verificava algum vento e a maioria das crianças se encontravam doentes.

A atividade “Os pés descalços” foi criada com o propósito de envolver as crianças na relação com alguns elementos da natureza, promovendo uma experiência única e sensorial utilizando os pés. Segundo Santos et al. (2021) o estar em contacto direto com a natureza traz múltiplas vantagens às crianças, nomeadamente, “por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança” (p. 136). Adicionalmente, Santos et al. (2021) citando Mendonça sublima que o contacto direto com a natureza favorece o ser integral, colocando corpo, sentidos e sentimentos em equilíbrio com o plano mental.

Retomando à atividade, comecei por colocar no chão vários sacos de lixo e, consecutivamente, cobri-os com os elementos da natureza, tais como, pedras, folhas de pinheiro, terra e água morna. O percurso foi realizado de forma individual, ou seja, cada criança ia, uma a uma realizar o percurso, enquanto as restantes crianças permaneciam no tapete.

Figura 18

Atividade “Os pés descalços”



No que diz respeito a esta atividade pude aperceber-me que a parte preferida dos meninos foi a água, ao sentirem este elemento da natureza nos pés, chapinharam, brincaram e até houve um menino que se sentou no bacio explorando a água.

Outro aspeto notável nesta experiência foi o facto de que, duas crianças, terem um certo receio ou até mesmo repulsa em experienciar alguns destes.

No princípio, a menina caminhou sem dificuldades, mas ao ter o primeiro contacto com a folha do pinheiro, arrepiou-se e não quis continuar aquela parte, logo saltou das folhas do pinheiro para a parte da água.

Diário de Bordo PPI, dia de 2023

Nas palavras de Post e Hohmann (2011), desde o momento que os bebés e as crianças vivenciam explorações sensorio motoras, estes adquirem um conjunto de experiências direta. Exemplificando, as crianças contactam com as folhas, explorando a sua textura e o seu aroma, e vão construindo uma representação mental desse elemento da natureza (Post & Hohmann, 2011).

Tendo por base a ideologia/ raciocínio de Post & Hohmann (2011), a solução encontrada seria planejar mais momentos de brincadeiras na natureza, de modo a proporcionar a possibilidade de tocarem na terra, nas pedras, nos ramos, entre outros elementos da natureza do seu quotidiano.

Felizmente, as restantes crianças realizaram a atividade com naturalidade, o que poderá significar que estas, de alguma forma, são estimuladas pelos familiares a manter contacto com o exterior, ao ar livre, explorando o ambiente natural que as rodeia.

4.9 Projeto da Comunidade Escolar

Um dos principais objetivos da EPE é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97, p. 672).

Neste âmbito, aceitando o desafio proposto pela orientadora, ou seja, envolver a comunidade educativa em um único projeto e com a colaboração dos colegas de estágio, pensamos na ideia de realizar um Mercadinho de Natal no último dia de aulas antes das férias de Natal. O objetivo deste projeto foi angariar fundos para depois serem distribuídos pelas três salas com o intuito das educadoras gerirem o dinheiro para adquirir material escolar.

O ponto de partida para o projeto foi estabelecer a contribuição de cada sala para o evento de maneira criativa. Após algumas pesquisas, ficou estabelecido o que cada grupo iria ficar encarregue. Deste modo, a minha sala, composta por crianças entre 1 e 2 anos, construiria enfeites decorativos utilizando pasta de moldar. A sala situada no edifício principal, composta por crianças de 4 e 5 anos, dedicaram-se à produção de velas, enquanto a sala do edifício Carrossel, também composta por crianças de 4 e 5 anos, realizariam broas de manteiga.

Uma vez que este projeto abrangia a comunidade escolar, abrimos a oportunidade para que os encarregados de educação contribuíssem com produtos alimentares para enriquecer o Mercadinho de Natal.

Este projeto encontra-se alinhado com diversos domínios estipulados nas OCEPE, nomeadamente a Formação Pessoal e Social, ao incentivar o sentido de responsabilidade, o respeito pelo outro e o envolvimento em atividades coletivas; as Expressões Artísticas, através da criação de peças decorativas e criativas; o Conhecimento do Mundo, por via

da exploração de ingredientes, texturas e processos de confeção; a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a planificação, elaboração de cartazes, bem como a promoção de interações comunicativas; e o Relacionamento com a Família e a Comunidade, ao estreitar os vínculos entre o contexto escolar e o familiar.

4.10 Atividades do Projeto da Comunidade Escolar

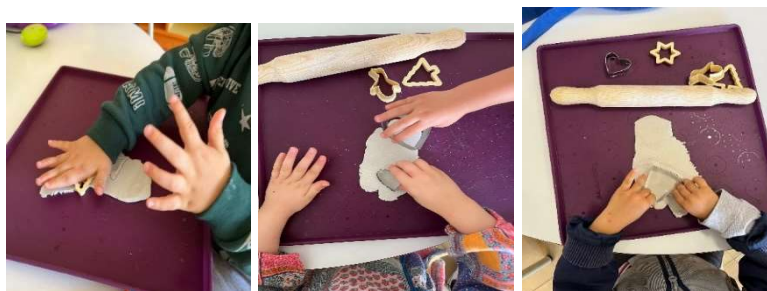
A primeira atividade a ser realizada foi a criação das decorações com pasta de moldar, que demorou cerca de dois dias para que todos tivessem a oportunidade de executar a atividade. Por outras palavras, o objetivo desta atividade era colocar as crianças a fazer as suas próprias peças decorativas, usufruindo da pasta de moldar e de formas de bolachas (Figura 19)

Relativamente a esta atividade, notei a alegria nos rostos das crianças por puderem tocar na pasta de moldar e amassá-la. Houve meninos que conseguiram realizar de forma autónoma com a exceção de esticar a pasta com o rolo de cozinha, pois era preciso muita força.

Diário de Bordo PPI, dia 21 de novembro de 2023

Figura 19

Atividade 1



A segunda atividade, teve como finalidade pintar as decorações da pasta de moldar. Esta atividade foi realizada, na semana seguinte, pois a pasta de moldar precisava de secar (figura 20).

Figura 20*Pintura das decorações em pasta de moldar*

Por fim, a terceira atividade foi realizada em um dia e teve como principal objetivo a elaboração do cartaz do mercadinho. Para esta atividades disponibilizei uma cartolina e outros materiais de desenho, como lápis de cera, cores de filtro e de pau (figura 20).

Figura 21*Atividade 3*

No que concerne o projeto, destaco o envolvimento da comunidade educativa cuja participação foi determinante para o sucesso desta iniciativa. Tanto os pais, como os professores demonstraram um elevado sentido de solidariedade e cooperação, contribuindo de forma generosa para esta causa.

O valor total angariado remontou a 255€, montante que foi posteriormente distribuído de igual forma por cada sala, resultando em 85€. Esta distribuição equilibrada permitiu que todos os grupos beneficiassem diretamente do esforço coletivo, promovendo um sentido de justiça e partilha, em consonância com os princípios orientadores do projeto.

A adesão e o compromisso por parte das famílias e da equipa pedagógica demonstram o potencial deste tipo de ações no contexto educativo, reforçando a importância da aproximação da comunidade escolar.

Relativamente às atividades dinamizadas pelo grupo da sala dos Miminhos, de modo geral, as atividades correram bem, aquela que senti alguma dificuldade em dinamizar foi a atividade 3, referente à elaboração do cartaz. Essa dificuldade surgiu pelo facto de não ter definido bem as regras de conduta para a presente atividade. De acordo com OCEPE (2016) as regras que “(...) decorrem da vida em grupo (por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc.) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, como o respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum” (Silva et al., 2016, p. 25). O simples facto de não ter definido regras para a execução da atividade, fez com que a mesma fosse “agitada”.

Em seguida, sentaram-se nas cadeiras da mesa onde coloquei a cartolina e as cores, enquanto isso, os outros meninos permaneceram a brincar na área da casinha e da biblioteca. Todavia, quando me encontrava na mesa com as duas crianças, os restantes colegas decidiram juntaram-se sem esperar pela sua vez, e começaram a tirar as cores para pintar. Posto isto, agi rápido e entreguei uma folha a cada um para desenharem, pois sabia que todos juntos a realizar o trabalho não iria dar certo, este em específico, era necessário ser a pares. Algum tempo depois, mais especificamente passado 10 minutos, observei que a escolha feita não foi a mais correta. As crianças começaram a desenhar nos seus braços e na cara, o que fez com que interviesse, novamente, retirando-lhes as cores para não ocorrer nenhum acidente.

Diário de Bordo PPI, dia 29 de novembro de 2023

Em relação às restantes, o único aspeto a melhorar seria a minha gestão de tempo, em relação à pintura das decorações. Tal como aconteceu no Projeto IA, eu deveria ter iniciado este projeto mais cedo, assim não precisaria de o fazê-lo com pressa.

As primeiras crianças a chegar foram, de imediato, em direção à mesa e começaram a colorir os seus trabalhos, na mesa estavam expostas as cores verde, amarelo, vermelho e azul para que estes pudessem escolher a que preferiam. Cada menino pintou à sua maneira e posteriormente, coloquei a pasta de moldar a secar.

Diário de Bordo PPI, dia 27 de novembro de 2023

Visto que precisávamos de terminar os trabalhos do mercado de Natal, organizei a mesa com tintas e esperei pela chegada das crianças. A primeira criança a chegar foi uma menina de cabelo castanho que prontamente se dirigiu para a mesa e vestiu a bata para não se sujar.

Diário de Bordo PPI, dia 28 de novembro de 2023

Em suma, este projeto revelou-se uma experiência positiva, apesar das fragilidades identificadas. Desta vivência, curiosamente, destaco na atividade realizada com a pasta de moldar algo inesperado ter acontecido, a criança de nacionalidade estrangeira se voluntariou para participar ativamente, sendo que a mesma se recusava em participar nas atividades implementadas por mim. Com esta atitude tive a sensação de que a mesma costumava realizar este tipo de atividades em casa, não necessariamente com pasta de moldar, mas algo que estivesse relacionado com as formas de fazer bolachas.

Queria destacar o menino de nacionalidade estrangeira que pela primeira vez queria fazer a atividade, este menino está na fase de adaptação, logo recusa fazer as atividades, está sempre a chorar, mas neste dia ele queria realizar não só a sua atividade como a dos outros colegas.

Diário de Bordo PPI, dia 21 de novembro de 2023

Além do mais, o objetivo principal deste projeto foi alcançado: angariámos cerca de 225€, um montante significativo que irá representar uma grande ajuda na aquisição de material pedagógico para as salas.

4.11 Reflexão da Prática Pedagógica I

A reflexão constitui uma componente essencial no percurso de desenvolvimento profissional de um professor ou educador, permitindo uma análise crítica e consciente da sua prática. Tal como defende Freire (2012) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 49). Assim sendo, procurei refletir sobre esta etapa do meu percurso, reconhecendo os progressos alcançados e os desafios identificados ao longo do estágio.

Segundo as OCEPE, “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...)” (p. 11). Neste sentido, ao longo deste período, procurei oferecer às crianças um conjunto diversificado de experiências que estimulasse as suas múltiplas áreas de desenvolvimento. Proporcionei atividades sensoriais que favoreceram a exploração dos cinco sentidos, como foi o caso da "Caixa Misteriosa do Pão por Deus", em que as crianças tiveram oportunidade de cheirar, tocar e provar frutos tradicionais da época, ou da atividade "Pés Descalços", que lhes permitiu sentir diferentes elementos da natureza através dos pés. Para além disso, desenvolvi propostas no âmbito das artes visuais, promovendo a utilização das mãos e a expressão criativa, nomeadamente através da pintura com tintas.

Paralelamente, valorizei o contacto com a literatura infantil, recorrendo ao livro como recurso pedagógico para introduzir e explorar temáticas pertinentes e significativas para as crianças. A título de exemplo, destaco a atividade desenvolvida no âmbito do Projeto de IA, na qual trabalhei a história *Os ursos não partilham!* de Lorna Scobie, com o objetivo de abordar o valor da partilha. Utilizei também a obra *O ladrão de folhas*, de Alice Hemming, para explorar a temática do outono, e a história *O monstro das cores* de Anna Llenas, como ponto de partida para a abordagem das emoções. Com estas atividades, procurei promover, de forma lúdica, a compreensão de valores fundamentais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Por outro lado, procurei desenvolver

o gosto pelos livros e pela leitura, pois, tal como referem Silva et al. (2016) “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (p. 66).

Em suma, ao longo do estágio, empenhei-me com dedicação e profissionalismo, procurando dar o meu melhor em cada momento e responder, com intencionalidade e sensibilidade, às necessidades do grupo de crianças. É certo que há sempre espaço para evoluir, estando consciente das fragilidades ainda existentes. No entanto, acredito firmemente que estou a construindo um caminho sólido, sustentado pela reflexão, pela intencionalidade pedagógica e pelo compromisso com uma prática significativa e transformadora.

Capítulo V – Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, à semelhança do anterior, apresento uma breve descrição e reflexão acerca da PP II, desenvolvida numa escola da rede privada. A mesma decorreu no 1.º ano de escolaridade, sob a orientação científica da Professora Doutora Carla Gonçalves e da professora cooperante. A intervenção pedagógica decorreu do dia 26 de fevereiro até o dia 13 de maio de 2024, um total de 11 semanas dos quais estive presente três dias de cada semana (segundas, terças e quartas-feiras), totalizando 120 horas.

5.1 Caracterização do Meio Envolverte

De acordo com o PEE (2022-2026), a instituição de ensino onde concretizei a PP II localiza-se no concelho do Funchal, especificamente na freguesia da Sé e foi fundada em 1438. Esta freguesia possui um brasão que inclui um escudo equipolado verde e prata, com símbolos associados à sua identidade, como a Cruz da Ordem de Cristo, uma esfera armilar dourada e um pão de açúcar roxo com detalhes a ouro.

Figura 22

Brasão da freguesia da Sé



Nota. Retirado de <https://www.freguesiadase.pt> (2025).

Historicamente, a freguesia da Sé, inicialmente conhecida como Santa Maria Maior, foi a primeira freguesia a surgir no concelho do Funchal, após a chegada dos primeiros povoadores. De acordo com o PEE (2022-2026), a sua riqueza patrimonial é marcada pela diversidade de estilos artísticos e pelo elevado número de locais interessantes, monumentos religiosos, militares e civis. A existência de vários espaços culturais e de lazer (teatros, jardins, parques, monumentos, entre outros) nos arredores da instituição é um fator importante, pois podem beneficiar a promoção de atividades que proporciona às crianças a oportunidade de explorar o potencial do meio envolvente. Entre estes espaços, saliento o Teatro Baltazar Dias, o Palácio de São Lourenço, o Largo do Pelourinho, a Câmara Municipal do Funchal, o Jardim Municipal, a Sé do Funchal, o Parque de Santa Catarina e a Quinta Vigia. A Sé do Funchal merece especial destaque, pois foi mandada construir por D. Manuel I, cerca de um século após a chegada dos primeiros navegadores à ilha.

Neste momento, a freguesia tem uma área de 3,67 km² e, de acordo com os Censos de 2021, conta com aproximadamente 2 656 habitantes.

5.2 Caracterização da Escola

O estabelecimento educativo onde foi concretizada esta PP é uma instituição de ensino da rede privada, integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

De acordo com o PEE (2022-2026), a oferta formativa deste estabelecimento abrange a EPE, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos e o 1.º CEB, a partir dos 6 anos.

Segundo o mesmo, o objetivo primordial desta oferta é assegurar a continuidade do percurso formativo dos alunos, desde as fases iniciais até à conclusão do 1.º CEB.

Relativamente às instalações da escola, estas consistiam num conjunto de edifícios variados, incluindo um edifício principal com três andares, outro com quatro andares destinado a diferentes funções pedagógicas e administrativas, por último um edifício anexo, bem como os espaços exteriores, cujos detalhes serão apresentados no quadro subsequente.

Quadro 8

Instalações do estabelecimento educativo

Edifício Principal (três andares)	Rés do Chão: ✓ 1 campo de futebol; ✓ 3 refeitórios (Pré-Escolar, 1.º CEB e funcionários); ✓ 1 copa; ✓ 2 casas de banho; ✓ 1 ginásio; ✓ 1 pátio destinado aos recreios do 1.º CEB;
	1.º andar ✓ Salas do Ensino Especial; ✓ Salas de TIC; ✓ Salas de Inglês; ✓ Salas de Apoio Pedagógico Acrescido; ✓ 1 biblioteca; ✓ 5 salas do Pré-Escolar; ✓ 1 dormitório; ✓ 1 sala de acolhimento/polivalente; ✓ 1 sala de arrumação; ✓ Sanitários;

	✓ 1 parque infantil do Pré-Escolar; ✓ 1 pátio destinado aos recreios do 1.º CEB;
	2.º andar ✓ 12 salas de 1.º CEB; ✓ 1 sala de informática; ✓ 1 sala de terapia da fala; ✓ 1 reprografia; ✓ 1 arquivo; ✓ 2 arrecadações; ✓ Sanitários.
Edifício (quatro andares)	✓ 1 sala EP; ✓ 1 Sala: Clube das Expressões; ✓ 1 Sala Expressão Musical; ✓ 1 Sala Expressão Dramática; ✓ Salas destinadas a outra atividade; ✓ 1 Capela; ✓ Salas de reuniões.
Edifício anexo	✓ Sala de atendimento; ✓ Zonas de convívio; ✓ Gabinete da direção.

No que trata à organização e à estrutura horária da escola, esta encontra-se delineada da seguinte forma: entre as 8h00 e as 9h00 decorre o período de acolhimento das crianças; das 9h00 às 15h00 desenvolvem-se as atividades letivas destinadas ao 1.º CEB; e, no caso da EPE, as atividades letivas prolongam-se até às 16h00.

Torna-se importante destacar que o PEE (2022-2026) foi designado para “Tempos emergentes, mentes conscientes”, que, de acordo com o mesmo, visa refletir sobre “as mudanças visíveis em contexto ambiental, o impacto que causam na vida e no planeta, bem como a necessidade emergente de agir no sentido de preservar, cuidar e garantir um futuro mais seguro” (p. 18).

A seleção desta temática foi, igualmente, influenciada pela Resolução “Transformar o Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2016, cujo propósito central assenta

na promoção de uma cidadania ativa e responsável, orientada para a sustentabilidade global.

Figura 23

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Neste contexto, a escola procedeu à seleção de quatro Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com a intenção de trabalhar um por cada ano letivo abrangido pelo presente PEE. Para o ano letivo 2023-2024 o objetivo selecionado foi o número 13 intitulado de “Ação Climática.”, tendo sido definidas as seguintes metas a alcançar:

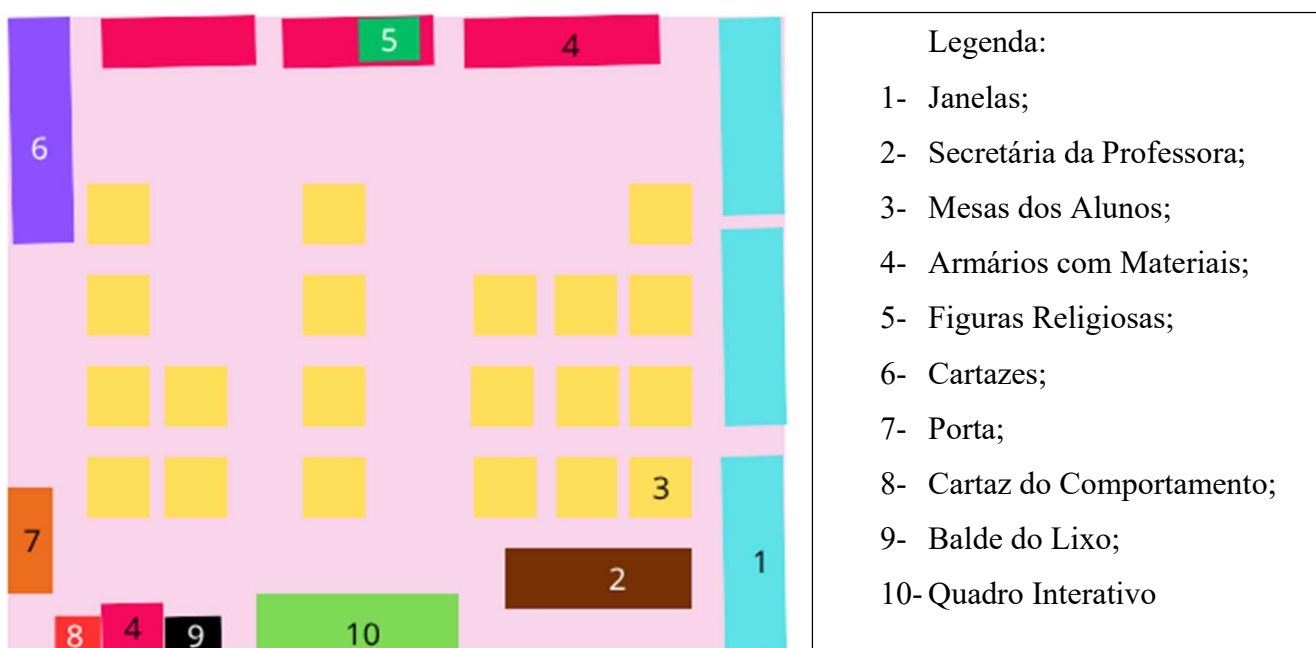
- Conhecer as medidas para combater as alterações climáticas e os seus impactos;
- Reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados com o clima e as catástrofes naturais;
- Aumentar a consciencialização através da educação da redução de impacto e alerta precoce no que respeita às alterações climáticas.

5.3 Organização da Sala

Figura 26*Cartazes dos conteúdos aprendidos pelos discentes*

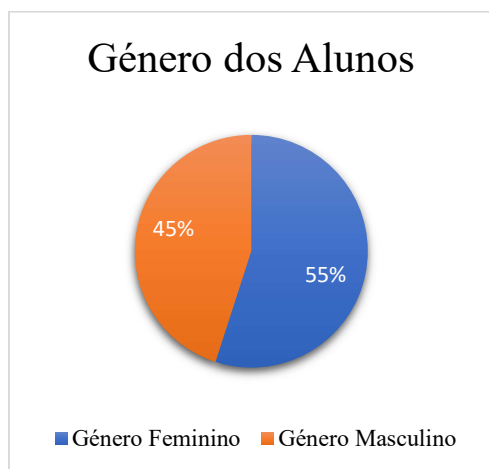
No fundo da sala, existe um canto para guardar os materiais recicláveis e um armário que contém materiais didáticos e alguns pertences dos alunos, tais como, os seus livros, capas e cadernos. Sendo esta uma instituição escolar católica, por cima do armário do fundo da sala tem uma Nossa Senhora, um crucifixo e flores para decorar este pequeno espaço.

Figura 27*Armário com materiais didáticos e alguns pertences dos alunos*

Figura 28*Figuras religiosas***Figura 29***Planta da sala do 1.º ano, turma B*

5.4 Caracterização da Turma

A turma B do 1.º ano é composta por um total de 20 crianças, sendo 11 meninas e 9 meninos. Este grupo apresenta um perfil dinâmico e participativo, demonstrando, de forma geral, um elevado empenho nas atividades propostas. Durante o período de observação e acompanhamento, foi possível constatar um forte interesse pela aprendizagem, evidenciado pela dedicação e pelo entusiasmo com que os alunos realizam as suas tarefas.

Gráfico 2*Género dos Alunos*

No entanto, um dos desafios identificados no contexto desta turma prende-se com a necessidade frequente de comunicação entre os alunos. A tendência para conversas constantes, mesmo em momentos que exigem maior concentração, revelou-se um fator a considerar na gestão da dinâmica da sala de aula. Esta característica representa uma dificuldade adicional para o docente, exigindo a implementação de estratégias eficazes de gestão do comportamento e de promoção da atenção e do foco nas atividades letivas.

Relativamente às diferentes áreas curriculares, a turma do 1.º B apresentava-se como um grupo heterogéneo, na medida em que existiam alunos com dificuldades numa determinada disciplina, enquanto noutras evidenciavam um bom domínio dos conteúdos. De um modo geral, observou-se que os alunos com maiores dificuldades na disciplina de Português revelavam um melhor desempenho em Matemática, e, inversamente, os alunos com maiores dificuldades em Matemática demonstravam maior facilidade na disciplina de Português. No que respeita à disciplina de Estudo do Meio, a maioria dos alunos apresentava um bom ritmo de trabalho, bem como um interesse assinalável pelos conteúdos abordados.

Adicionalmente, nas componentes curriculares de Expressões Artísticas, em particular, à Expressão Físico-Motor (EFM) e à Expressão Musical (EM), foi notório o interesse e o entusiasmo demonstrado pelos alunos. Relativamente, à Expressão Plástica (EP), uma vez que não estive presente nas aulas destinadas a esta vertente, não me é possível caracterizar com rigor as competências artísticas dos alunos. No entanto, a partir das observações realizadas em momentos pontuais de estágio, ficou-me a perceção de que

alguns alunos revelavam aptidões para o desenho e para trabalhos manuais, como recortes, ao passo que outros não manifestavam o mesmo nível de destreza. Esta impressão baseia-se na análise dos trabalhos realizados para o Dia do Pai e para o Dia da Mãe.

No que se refere à gestão e organização do tempo pedagógico, destaco ainda que as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio que não seguiam um horário previamente estabelecido, sendo organizadas semanalmente de acordo com as dinâmicas desenvolvidas.

Quadro 9

Horário semanal do 1.º B

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
9h- 10h30			
			Religião Moral (9h:30- 10h)
10h:30- 11h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h- 12h			
12h- 13h	Expressão Física-Motora	Expressão Musical	Inglês
13h- 14h	Almoço	Almoço	Almoço
14h- 15h			

5.5 Momentos de aprendizagem

5.5.1 Dominó das Palavras e Dominó das Frases

As atividades “Dominó das Palavras” e “Dominó de Frase” foram criadas com o intuito de rever os conteúdos relacionados com as sílabas, as palavras e a construção de frases simples. No entanto, este jogo não corresponde ao dominó tradicional, mas a uma versão adaptada que envolve a formação de palavras e, numa fase mais avançada, de frases.

Na fase de implementação, a atividade foi realizada em grupos de quatro alunos. No jogo “Dominó das Palavras”, criei peças de dominó com sílabas simples, que os alunos tinham de combinar. Por exemplo, numa peça estava a sílaba "ca" e noutra a sílaba "sa", permitindo que os alunos as unissem para formar a palavra “casa”.

Decidi criar uma atividade em grupo, pois acredito que ao trabalhar coletivamente, os alunos têm a oportunidade de colaborar, discutir e trocar conhecimentos, o que promove um ambiente de aprendizagem cooperativo. Além disso, o trabalho em grupos é apoiado por vários autores que abordam a temática da educação, que afirmam que essas práticas desenvolvem competências como a interajuda entre os colegas, o respeito pelo outro, a divisão de tarefas e o desenvolvimento da criatividade, entre outras habilidades. Complementarmente, Spillaman (1991), citado por Morgado (2003), afirma que "a cooperação entre os alunos estimula atitudes de interajuda e, ao mobilizar padrões de interação verbal, desenvolve competências de comunicação" (p.89). Essa perspectiva realça os benefícios do trabalho de cooperação no contexto educacional, realçando a importância do conhecimento escolar e das habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos.

No entanto, ao implementar esta atividade, deveria ter em conta alguns aspetos importantes para garantir o sucesso da mesma, tal como a organização dos grupos e do espaço da sala de aula. Conforme Morgado (2003), "a organização do trabalho dos alunos em modelos de cooperação pode assumir diferentes contornos, bem como ser organizada a partir de diferentes critérios..." (p. 91). Se o objetivo era promover o trabalho em grupo, era essencial organizar as mesas de modo que todos os alunos pudessem interagir e discutir ideias para solucionar a tarefa atribuída. Porém organizei os grupos por proximidade dos lugares, grupos com dois alunos em lados opostos da mesa. Além do

mais, considerando que era a primeira vez dos mesmos em trabalho a pares, poderia ter optado por colocar apenas dois alunos por grupo, em vez dos quatro elementos, como inicialmente fiz. Essa abordagem permitiria (abordar sobre os trabalhos a pares) uma transição mais suave do trabalho colaborativo, garantindo que todos as crianças se sentissem confortáveis e envolvidas na atividade.

Figura 30

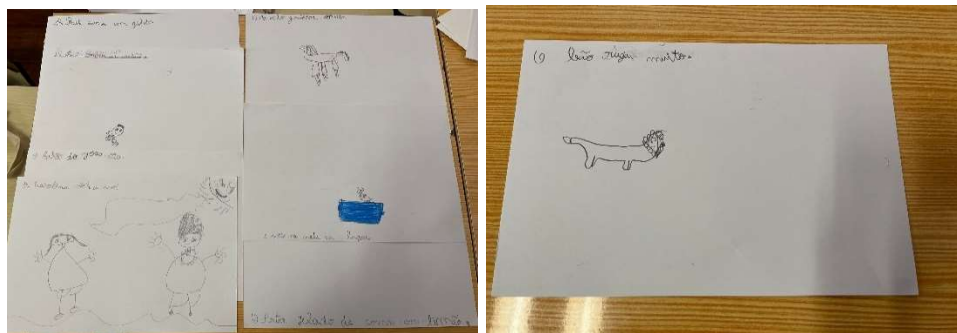
Atividade “Dominó das palavras”



No jogo do Dominó das Frases, seguiria os mesmos ajustes e, quanto à apresentação, adotaria o seguinte procedimento, cada grupo apresentaria a sua frase aos colegas, enquanto eu a escreveria no quadro. Em seguida, os alunos copiariam as frases para os seus cadernos, uma vez que na abordagem inicial em sala de aula, houve diversos momentos “mortos” para os restantes grupos, porque apenas havia a apresentação das frases criadas. Uma consequência deste trabalho foi o ruído entre os restantes grupos, que destabilizava a sala.

Figura 31

Atividade “Dominó das frases”



5.5.2 Os meses do ano

A atividade “Os meses do ano” foi criada com o intuito de promover a compreensão da noção de tempo, através da exploração dos dias da semana, dos meses do ano e da utilização do calendário como recurso de referência.

Iniciei esta atividade através de um diálogo com os discentes. Fiz algumas questões relacionadas com o “tempo”, nomeadamente: “Que dia é hoje?”, “Ontem, que dia foi?”, “Amanhã, que dia será?”, “Estamos em que mês?”, “Qual foi o mês anterior?”, “E depois, qual é o mês que vem?” e por fim, perguntei o mês em que eles faziam anos.

A maioria respondeu corretamente, com exceção de dois meninos que confundiram o mês anterior com o mês em que faziam anos.

Diário de Bordo PPII, dia 8 de maio de 2024

Sequencialmente, distribui uma folha com a letra da canção dos meses do ano e comecei a ler os versos e eles iam repetindo. Uma vez que a letra da música era muito extensa, tentei dar mais ênfase ao refrão para que todos pudessem cantar, juntamente, com o áudio da canção. Com base nas técnicas musicais apreendidas na universidade consegui captar o interesse dos alunos, que participaram de forma entusiástica, cantando e marcando a pulsação da música com as mãos nas pernas.

A estratégia de “bater com as mãos nas pernas, marcando a pulsação da música” está integrada no método de Dalcroze, desenvolvido pelo pedagogo Jaques-Dalcroze, na primeira metade do século XX.

Segundo Mateiro & Ilari (2012), este método assenta em três ferramentas essenciais: “a rítmica, o solfejo e a improvisação” (p. 40). Entre essas ferramentas, a utilizada na aula enquadra-se no âmbito do “solfejo”, e conforme referem Mateiro & Ilari (2012), “os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos são acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases através das mudanças de direção” (p. 42).

Posteriormente, coloquei o áudio da música e estes seguiram a letra e quando chegava ao refrão cantavam. Dado que os mesmos já tinham cantado e estavam mais calmos, prossegui com a análise da letra da canção fazendo perguntas relacionadas com

os versos. Antes de encerrar a aula, ensinei o truque dos punhos para que os discentes identifiquem facilmente quantos dias tem cada mês. Com intuito de verificar se entenderam este truque, questionei-os sobre quantos dias tinha o mês dos seus aniversários, 30 ou 31, 28 ou 29 dias.

Ademais, a elaboração do cartaz foi realizada no turno da tarde, no qual coloquei uma cartolina no chão e pedi aos alunos que se sentassem à volta do mesmo. Prossegui com a distribuição dos papéis pelos alunos e iniciei a atividade realizando perguntas. À medida que respondiam, colocavam as suas respostas (meses do ano, estações) na cartolina.

Figura 32

Elaboração do cartaz dos meses do ano



Relativamente a esta atividade verificou-se uma abordagem interdisciplinar, a qual aliou a unidade curricular de educação musical com a de matemática, tornando mais lúdica a aprendizagem do tema dos meses do ano. Tal como Cohen e Fradique (2018) afirmam a interdisciplinaridade tem como resultado “aprendizagens mais efetivas e significantes” (p. 52).

No que diz respeito, a elaboração do cartaz, este teve um carácter lúdico, podendo inclusive ser associado ao conceito de “jogo”, uma vez que se tratava de um quiz no qual os alunos respondiam às questões e colocavam a resposta correta na cartolina. Essa dinâmica estimulou a participação ativa e o envolvimento dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Na perspetiva de Kishimoto (2011), o jogo pode assumir, simultaneamente, o papel de recurso pedagógico para o professor e de atividade prazerosa para a criança.

Desta forma, é possível identificar duas perspectivas distintas relativamente ao jogo: numa aceção ampla, entende-se como um material ou uma situação que proporciona à criança liberdade para explorar em contextos estruturados pelo docente, favorecendo o seu desenvolvimento global; numa aceção restrita, o jogo é concebido como um recurso ou situação que envolve ações orientadas, com o intuito de promover a aquisição de determinados conteúdos ou competências. Estas duas perspectivas, de acordo com o autor, traduzem-se nas funções atribuídas ao jogo em contexto educativo: a função lúdica, associada ao prazer e à diversão; e a função educativa, direcionada para a apropriação de conhecimentos e conceitos específicos

5.5.3 “Quem quer ser milionário?”

A atividade “Quem quer ser milionário?” foi criada com o intuito de tornar a aula de revisão uma avaliação mais lúdica e descontraída que captasse a atenção do aluno. Nas palavras de Lopes e Silva (2015) é através da motivação que conseguimos alcançar atenção dos alunos e a mesma dependerá “de um desejo ou do grau de satisfação que se espera obter da situação” (p. 63). Desta forma optei por utilizar o jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem, para captar a atenção dos alunos e ao mesmo tempo fazer uma revisão dos conteúdos já trabalhados anteriormente.

Focando no momento da sua aplicação, procedi à apresentação e leitura da pergunta projetada no *PowerPoint*, bem como das respetivas opções de resposta, cada uma associada a uma cor distinta. Após aproximadamente 30 segundos de reflexão individual, os alunos levantaram, em simultâneo, o cartão correspondente à opção que consideravam correta. As respostas foram registadas, sendo posteriormente anunciada a resposta correta. Visto que neste jogo, estava a registar as respostas certas e atribuindo pontos, esta atitude estimulou um espírito de competitividade entre os estudantes, o que resultou para uma tristeza após a visualização dos colegas receber uma recompensa.

Com esta atitude, estava a incutir nos alunos o ideal de “excelência”, termo que, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2025), significa “grau elevado de perfeição”. Enquanto futura docente, este não é o meu papel. O papel do professor deve antes centrar-se na promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando os seus ritmos, estilos e percursos de aprendizagem. Ao analisarmos o PASEO (2017), identificamos diversos objetivos, competências e valores a promover,

sendo um dos princípios orientadores o de “(...) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (p. 7). Encerrado o raciocínio, com esta orientação, reforço a importância de uma prática pedagógica equitativa e inclusiva, em detrimento da imposição de padrões uniformes de perfeição.

Uma possível proposta de melhoria seria atribuir a recompensar a todos alunos pela sua participação e esforço na realização da atividade.

Figura 33

Atividade “Quem quer ser Milionário?”



5.6 Projeto da Comunidade Escolar

Com o intuito de desenvolver um projeto que envolvesse a comunidade escolar, eu e as minhas colegas organizamos, no dia 8 de maio de 2024 (8.ª Planificação Semanal), uma visita de estudo ao Museu de História Natural do Funchal.

Esta iniciativa teve como principal objetivo articular-se com os conteúdos curriculares da disciplina de Estudo do Meio, em particular com a temática dos animais, procurando, em simultâneo, promover uma aproximação dos alunos à realidade ecológica da sua ilha, através da valorização do conhecimento da fauna e da flora locais. Neste sentido, o projeto contribui, de forma indireta, para o cumprimento dos objetivos delineados no PEE. Ao fomentar o contacto direto com a biodiversidade local e o reconhecimento do valor dos ecossistemas, esta ação promove a compreensão da importância da sua preservação e estimula, desde a infância, o desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

Relativamente às atividades deste projeto, durante a sua planificação, enquanto professor, devo “(...) determinar quais os conhecimentos que queremos transmitir e as capacidades que pretendemos desenvolver nos alunos (...)” (Pessoa, 1991, p. 4). Assim sendo, e tendo como um dos nossos propósitos aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a fauna e a flora da ilha da Madeira, decidi dialogar com eles para perceber o que já sabiam acerca da biodiversidade.

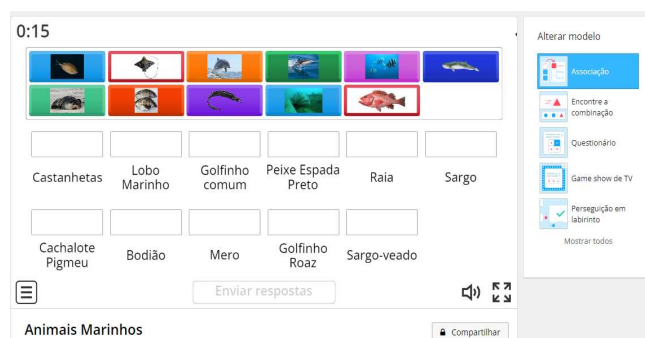
Em seguida, questionei os alunos se conheciam algum animal típico da ilha e obtive respostas surpreendentes. Alguns mencionaram o atum, o polvo, os golfinhos, o lobo-marinho, as lagartixas e o peixe-espada, entre outros. Diante destas respostas, dei um feedback dizendo: Muito bem, alguns de vocês acertaram.

Diário de Bordo PPII, dia 7 de maio de 2024

Após o diálogo com os alunos, mostrei um PowerPoint com imagens de alguns animais marinhos que os alunos iriam encontrar no museu. Para terminar, os alunos participaram num jogo no Wordwall que criei sobre os animais vistos na aula. O objetivo do mesmo era associar as imagens aos nomes dos animais.

Figura 34

Jogo de associação dos animais marinhos, no Wordwall



Durante a visita de estudo, os alunos exploraram o museu acompanhados pelo orientador da atividade. À medida que observavam o animal previamente abordado em

sala de aula, demonstravam um entusiasmo crescente, reforçando o seu interesse e envolvimento nesta visita de estudo.

Fiquei contente ao notar que, quando passarmos pelas salas, muitos alunos apontavam para os animais e diziam: "Olha, professora Laura, é o animal que aprendemos ontem".

Diário de Bordo PPII, dia 8 de maio de 2024

Figura 35

Visita de Estudo ao Museu de História Natural do Funchal



Posteriormente, já na escola, realizei uma atividade de avaliação formativa relacionada com a visita. Segundo Trindade e Cosme (2010), após a realização da visita de estudo esta “ (...) deve ser obrigatoriamente avaliada no âmbito da turma, podendo ser desenvolvida de um modo mais formal (através, por exemplo, do uso de questionários) ou informal, individualmente ou em grupo (...)” (p.108). Assim sendo, a atividade realizada designou “Duas Estrelas e um Desejo”, onde os alunos puderam expressarem-se sobre as suas impressões em relação à visita de estudo. De acordo com Lopes e Silva (2012) uma das finalidades desta Técnica de Avaliação Formativa (TAF) o “desenvolvimento de competências de pensamento” (p.87).

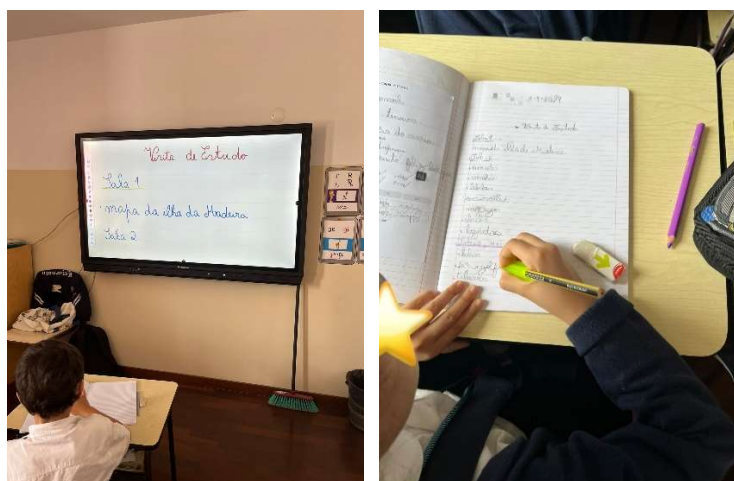
Durante a atividade "Duas Estrelas e um Desejo", os alunos compartilharam suas impressões sobre a visita. Alguns disseram que gostaram de ver os golfinhos, outros mencionaram as baleias, e alguns destacaram as tartarugas como as suas favoritas. Houve também aqueles que afirmaram ter gostado de tudo. Na parte dos desejos, alguns alunos expressaram tristeza por não terem visto a secção dos aquários, enquanto outros mencionaram que não gostaram da última sala visitada.

Diário de Bordo PPII, dia 8 de maio de 2024

Por último realizei, a atividade designava-se “Em poucas palavras”. Note-se que esta atividade estava planeada para ser realizada antes da avaliação formativa, mas uma vez que a visita de estudo demorou e esta tarefa seria longa decidi inverter a ordem de implementação. Esta mudança ocorreu, porque o plano de aula reflete uma “flexibilidade e disponibilidade para se adaptar ao ambiente de aprendizagem da sala de aula” (Lopes & Silva, 2015, p. 40). Posto isto, esta atividade consistia em criar um pequeno resumo com palavras soltas sobre os a fauna e a flora que observaram durante a visita de estudo.

Figura 36

Elaboração do resumo da visita de estudo



5.7 Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A palavra 'refletir' transmite-nos uma mensagem implícita e cheia de significado. Refletir é pensar com profundidade, analisar, questionar e crescer. Tal como um espelho devolve uma imagem, o professor reflete saberes, valores e experiências nos seus alunos, ao mesmo tempo que também se revê neles. Ser professor é assim, um exercício constante de reflexão sobre a prática pedagógica, sobre os alunos, sobre o mundo e sobre si.

Ao refletir sobre a presente prática, descrevo-a como desafiadora, cheio de momentos de aprendizagem e de muitas emoções. No meu ver, aquilo que foi mais exigente foi gerir o comportamento da turma do 1.º B. Segundo Estrela (1994), “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p. 17). Dito por outro modo, a autora refere que o termo “indisciplina” é aquilo que acontece quando não há disciplina, ou seja, é a violação das normas ou o comportamento fora dos limites esperados. Mais uma vez, por não ter definido bem as regras de conduta de sala de aula, deparei-me com dificuldades em manter o ambiente calmo e próspero à aprendizagem.

Relativamente, às atividades implementadas, tentei sempre ter em conta o perfil dos alunos do 1.º B, pesquisando e criando estratégias de aprendizagens que fossem mais dinâmicas e desafiadoras, para não deixar a turma desmotivada. Segundo, Lopes e Silva (2015) “O professor dispõe de uma enorme diversidade de métodos ou estratégias que lhe faculta múltiplas opções para ensinar qualquer matéria” (p.53), ou seja, o professor tem à sua disposição uma grande variedade de métodos ou estratégias que lhe proporcionam várias opções para ensinar qualquer “conteúdo”. Portanto, o professor tem diversas formas de transmitir os conhecimentos aos mais jovens, podendo deste modo adaptar-se às necessidades e aos desafios que um determinado grupo de alunos tem, tornando assim a aprendizagem mais eficaz e envolvente.

Em suma, ao refletir sobre a minha prática pedagógica, compreendi a importância do professor analisar criticamente as suas ações e estratégias implementadas em contexto de sala de aula. Ao reconhecer fragilidades e identificar áreas de melhoria, o professor pode promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa por parte dos alunos.

O seu principal objetivo é formar os cidadãos do futuro, não apenas através da transmissão de conhecimento académico, mas também fornecendo as bases essenciais para o seu sucesso pessoal. Tal como sabemos, o mundo atual encontra-se em constante

transformação e, como refere o PASEO (2017), “o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação à escala global” (p. 7).

Nesse sentido, é nossa responsabilidade assegurar que as estratégias de ensino sejam eficazes, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor. Só assim poderemos garantir uma educação de qualidade e preparar os nossos alunos para os múltiplos desafios que enfrentarão ao longo da sua vida.

Capítulo VI – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo apresento uma breve reflexão sobre a PP III, que desenvolvi no 1.º CEB. Esta prática decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade, sob a orientação científica da Professora Doutora Inês Ferraz e da professora cooperante.

A intervenção pedagógica realizou-se entre 8 de outubro e 4 de dezembro de 2024, totalizando 120 horas, distribuídas por três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras).

6.1 Caracterização do Meio Envolverte

Nota: É relevante salientar que a PP III foi levada a cabo no mesmo estabelecimento de ensino da PP I. Uma vez que a caracterização do meio envolvente já foi detalhada no relatório referente à primeira PP, neste subcapítulo irei focar-me no PEE (2024-2028)

O PEE para o ano letivo 2024-2028, tem como tema “Sucesso para Todos e com Todos”. Esta temática foi selecionada com o intuito de “colmatar os pontos fracos e reforçar os pontos fortes detetados no RAA.” (PEE, 2024-2028, p.4). Os objetivos deste projeto estão delineados por 3 tópicos, nomeadamente, Ambiente Escolar; Sustentabilidade Ambiental; Sucesso Educativo. Assim sendo, dentro de cada tópico estão os seguintes objetivos:

1. Ambiente Escolar:

- Implementar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o sucesso educativo dos alunos/crianças;
- Melhorar o discurso oral para comunicar e estruturar o pensamento;

2. Sustentabilidade Ambiental:

- Implementar ações de melhoria do desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade;
- Motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário;
- Reconectar as crianças/alunos com a Natureza;

3. Sucesso Educativo:

- Implementar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o sucesso educativo dos alunos/crianças;
- Melhorar o discurso oral para comunicar e estruturar o pensamento;
- Melhorar a atenção e concentração durante o decorrer das atividades;
- Envolver os Encarregados de Educação/Pais no processo educativo dos seus educandos;

Nota: Informação retirada do PEE (2024-2028)

6.2 Caracterização da Escola

Como já referi anteriormente, tive o privilégio de estagiar neste estabelecimento escolar no âmbito da PP I, no edifício Girassol. No entanto, neste estágio permaneci no edifício principal, que dispõe de cerca de treze salas dedicadas às turmas do 1.º CEB, bem como de outros espaços pertencentes ao edifício, conforme se pode observar no Quadro 10.

Quadro 10*Espaços do edifício principal*

Espaços Interiores	✓ Gabinete de Direção ✓ Secretaria ✓ Sala de professores/educadores ✓ Salas de Aulas 1.º Ciclo ✓ Sala de EPE ✓ Sala TIC ✓ Sala de Inglês ✓ Sala de EM e ED ✓ Sala de EP ✓ Salas de Estudo ✓ Sala de Apoio Pedagógico ✓ Sala de Apoio/Clubes ✓ Biblioteca ✓ Sala de Apoio a Biblioteca ✓ Reprografia ✓ Refeitório ✓ Cozinha
Espaços Exteriores	✓ Campo Polidesportivo ✓ Pátio semicoberto ✓ Parque Infantil ✓ Horta pedagógica
Sanitários	✓ Alunos do 1.º Ciclo ✓ EPE ✓ Pessoal Docente ✓ Pessoal não Docente

6.3 Organização da Sala

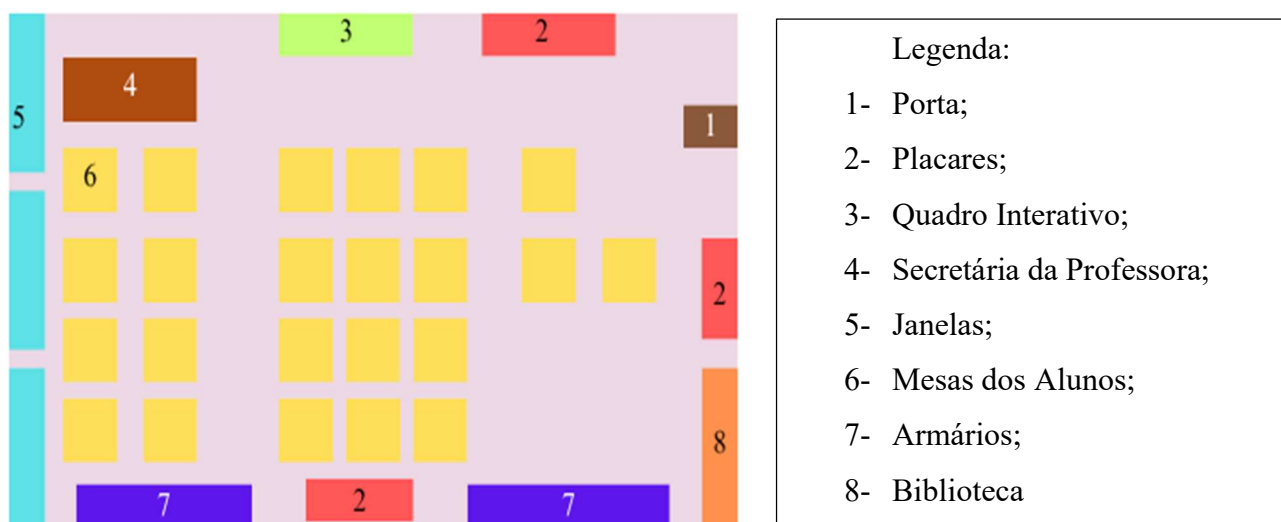
A disposição do espaço em ambiente educativo desempenha um papel fundamental na dinâmica de aprendizagem e na interação entre os alunos. Neste contexto, foi possível observar uma organização estratégica das carteiras, que favorece tanto a otimização do espaço disponível como a promoção do trabalho colaborativo.

A distribuição das mesas apresenta uma lógica estruturada e diferenciada consoante a localização na sala. Na coluna direita, as mesas encontram-se organizadas em pares, proporcionando uma interação direta entre os alunos. No centro da sala, a configuração adota grupos de três elementos, o que potencia um modelo de aprendizagem cooperativa. Já na coluna esquerda, a organização mantém-se semelhante à da direita, com mesas dispostas aos pares, com a exceção da primeira, que se encontra isolada.

Além da disposição das carteiras, destaca-se a utilização dos placares como suporte para a exposição dos trabalhos dos alunos. Adicionalmente, ao fundo da sala existia o armário com os livros e cadernos dos alunos, uma vez que não tinham como colocar de baixo da mesa. Para além disso, devido aos discentes terem dificuldades na disciplina de português, a professora cooperante decidiu adotar uma estratégia que incentivasse o gosto pelos livros, isto é, ao fundo da sala havia um espaço estilo biblioteca em que os meninos, após terminarem os trabalhos, podiam ir buscar um livro para ler.

Figura 37

Planta da sala do 3.º ano, turma A



6.4 Caracterização da Turma

Relativamente à turma que me foi atribuída, esta era constituída por treze meninos e oito meninas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

No contexto desta turma, é relevante destacar um aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem, nomeadamente ao nível da comunicação e da expressão escrita. Estas limitações exigiam que estivesse constantemente acompanhado por um profissional. Os exercícios que realizados pelo mesmo estavam adaptados ao nível do 2.º ano de escolaridade, de forma a promover o seu progresso de acordo com as suas necessidades específicas. Durante a minha intervenção, a professora cooperante decidiu acompanhar e apoiar este aluno ao longo das atividades.

Na sua generalidade, a turma demonstrava um perfil autónomo, com hábitos de estudo e métodos de trabalho bem definidos. Os alunos eram assíduos, pontuais e demonstravam interesse pelos conteúdos programáticos, cumprindo as regras estabelecidas coletivamente e mantendo um ambiente de cooperação e respeito nas relações com colegas, professores e funcionários. Destaco ainda a diversidade cultural e nacional dos mesmos que contribuiu para a riqueza do ambiente educativo, mas também evidenciou alguns desafios, nomeadamente a escrita na disciplina de Português. Ainda assim, sempre que eram propostas tarefas que envolviam esta competência, os alunos demonstravam esforço e dedicação, revelando uma atitude positiva e o desejo de superar as suas dificuldades.

Nas restantes áreas curriculares, a turma do 3.º A revelava-se um grupo heterogéneo, sobretudo na disciplina de Matemática, onde alguns alunos evidenciavam dificuldades, enquanto outros demonstravam um bom desempenho. No que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, a maioria dos alunos mantinha um bom ritmo de trabalho, revelando também um interesse significativo pelos conteúdos abordados. Ademais, nas disciplinas de Expressões Artísticas, em particular, na EFM e EM foi notório o entusiasmo e o envolvimento demonstrado pelos alunos.

Quanto à gestão e organização do tempo pedagógico, a componente curricular desta turma decorria no turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30, conforme se pode observar no quadro 11.

Quadro 11

Horário da turma do 3.ºA

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:30 – 14:30	Inglês	TIC/Matemática	Português	Matemática	Português
14:30 – 15:30	Português/CD	Matemática			
15:30 – 16:00	Intervalo				
16:00 – 17:00	Estudo do Meio	Educação Física	Educação Artística	Inglês	Artes Visuais
17:00 – 17:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
17:30 – 18:30		Estudo do Meio			Estudo do Meio/CD

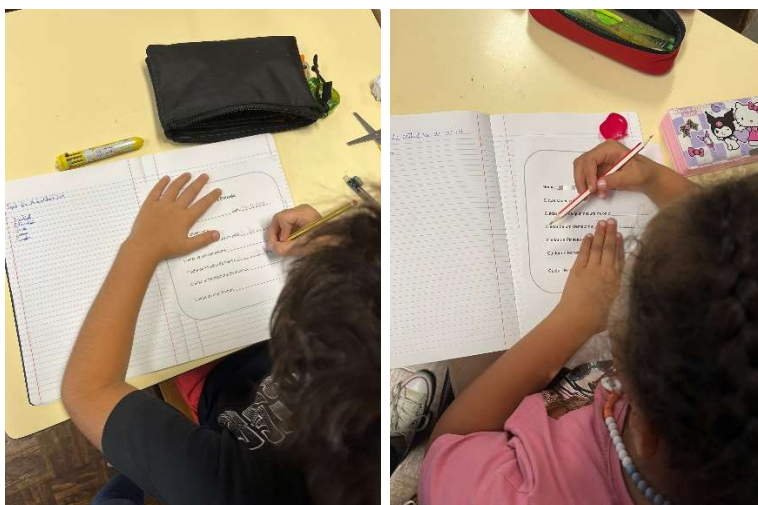
6.5 Momentos de Aprendizagens

6.5.1 “Como tratar de um ferimento?”

A atividade “Como tratar de um ferimento?” surgiu como ponto de partida para interligar a disciplina de Estudo do Meio com a disciplina de TIC, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Inicieei com uma TAF designada “Bilhete à Entrada”, onde dela continha alguma perguntas para testar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos cuidados a ter com as feridas. Segundo Lopes e Silva (2012), esta técnica é “(...) uma forma de verificar a compreensão que é usada antes de o conteúdo ser abordado (...)” (p. 50)

Figura 38

Preenchimento da TAF, “Bilhete à Entrada”



Tal como previ, os alunos demonstraram possuir poucos conhecimentos sobre o tema. Face a este diagnóstico inicial, a estratégia que planeei para promover a construção do conhecimento passou pela realização de um trabalho de pesquisa em pares. Esta dinâmica assentou nos princípios da Aprendizagem Cooperativa, uma metodologia que valoriza a interação entre os alunos. Nas palavras de Moreira (2019), trata-se de uma abordagem “(...) de enfoque construtivista e que faz da tutoria de pares o seu eixo fundamental (...)” (p. 1), permitindo que os alunos aprendam de forma colaborativa, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio saber.

Para orientar esta tarefa, elaborei um guião que incluía os objetivos do trabalho, a definição do tema e os procedimentos a adotar em caso de ferimento. Nesse mesmo guião, disponibilizei também uma lista de sites fidedignos, de forma a facilitar a pesquisa e garantir a fiabilidade das informações recolhidas.

Figura 39

Guião para o trabalho de Pesquisa

Nome: _____ Data: _____

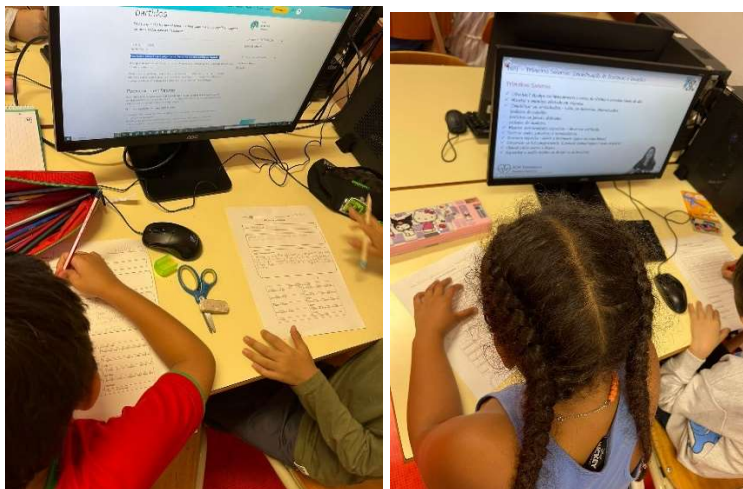
Ficha de pesquisa

Tema: _____

Definição: _____

O que fazer nessa situação? _____

Alguns sites que podes usar...	
Queimaduras na pele	Youtube: Sala do girassol- Cuidado com o sol
Hematomas na pele	Hospital da luz -- como tratar nódulos negros
Picadas de insetos	Youtube: sala do girassol- picadas de abelhas
Mordedura de animais	Youtube: sala do girassol- Mordidas dos animais
Fraturas	Site: "1+ a tua saúde"

Figura 40*Registo Fotográfico do Trabalho de Pesquisa*

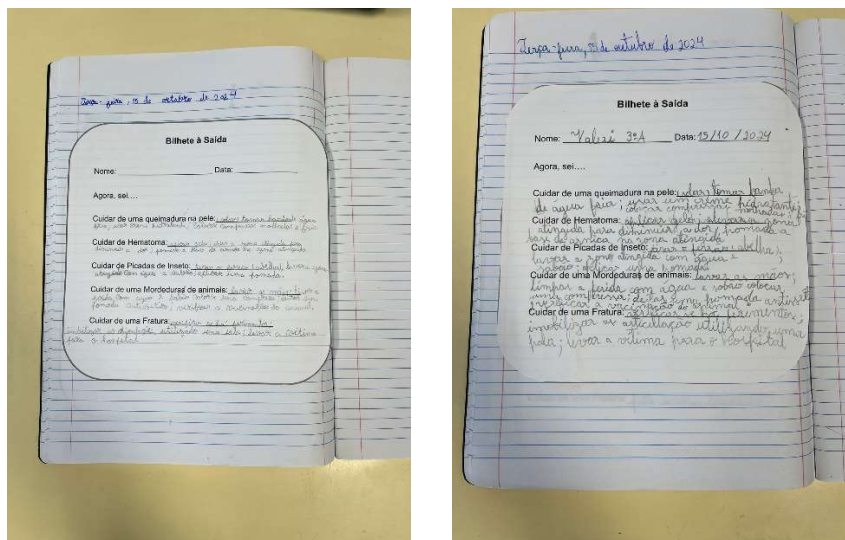
No meu ver, o ponto fraco desta atividade foi o facto de não ter verificado previamente, se os computadores da escola tinham ou não som, o que dificultou na parte da audição. Porém como tinha visualizado todos os vídeos em casa consegui ajudá-los explicando algumas partes do mesmo.

Para terminar esta atividade, os alunos posteriormente, na aula de EM, partilharam as suas pesquisas e no final preencheram o “Bilhete à Saída”. Esta última atividade é utilizada “para verificar a compreensão após os alunos terem tido a oportunidade de aprender conceitos ligados com o conteúdo” (Lopes & Silva, 2012, p. 50).

Na minha opinião, esta atividade constitui um exemplo claro de interdisciplinaridade, uma vez que promoveu uma verdadeira integração entre as disciplinas de EM e TIC. Os alunos não apenas utilizaram ferramentas digitais para realizar uma tarefa, mas aplicaram esses recursos para aprofundar conhecimentos científicos relacionados com os cuidados a ter com fermentos. Neste sentido, Maingain e Dufour (2008) vem reforçar esta perspetiva, ao afirmarem que “a interdisciplinaridade implica, antes de mais, uma verdadeira interacção entre duas ou mais disciplinas, o que vai além de uma simples justaposição de pontos de vista.”

Figura 41

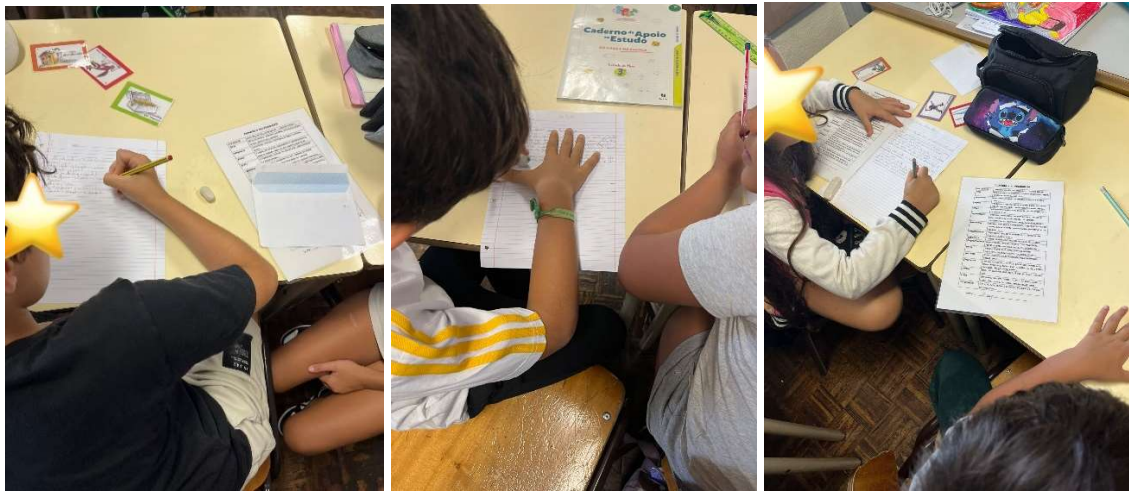
Preenchimento da TAF, “Bilhete à Saída”



6.5.2 “Construção de um texto narrativo utilizando cartas andarilhas”

A atividade “Construção de um texto narrativo com cartas andarilhas”, foi realizada com o propósito de combater as dificuldades dos alunos no domínio da escrita. Para facilitar a elaboração deste texto, defini que a tarefa seria realizada em pares, justamente por acreditar no potencial do trabalho colaborativo para o desenvolvimento das competências de entreajuda com os seus pares. Neste sentido, Morgado (2003) reforça essa escolha metodológica ao afirmar que “a aprendizagem cooperada deverá promover nos alunos o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos” (p. 88).

Para orientar os alunos, distribui uma folha com conectores, as cartas andarilhas e a planificação do texto narrativo.

Figura 42*Atividade: Construção de um texto narrativo*

Desta atividade, observei que mesmo com a ajuda dos colegas e dos materiais disponibilizados para a realização da mesma, surgiram muitas dificuldades, em desenvolver ideias, elaborar frases, entre outros aspetos. Após a correção dos textos, decidi que seria melhor os alunos passarem o mesmo a limpo para o caderno.

Durante esta atividade, foi notória a grande dificuldade dos alunos em elaborar uma produção escrita. Alguns mostraram dificuldade em gerar ideias para a composição do texto, enquanto outros apresentaram problemas de coerência nas frases que redigiam, além de inúmeros erros ortográficos. A correção dos textos revelou-se desafiante, mas a professora cooperante prestou-me o apoio necessário para lidar com estas dificuldades.

Diário de Bordo PPIL, dia 16 de outubro de 2024

6.5.3 “Vamos viajar pela Europa?”

A atividade “Vamos viajar pela Europa?” foi construída com o objetivo de introduzir a temática “Países da Europa” de forma lúdica e motivadora. Para dar início à exploração, foram distribuídos bilhetes de avião simbólicos aos alunos, de modo a que os mesmos sentissem que iriam viajar. Em seguida, através de um PowerPoint com curiosidades sobre os diversos países europeus, foi conduzindo esta viagem pelo

continente, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos sobre diferentes culturas, línguas e tradições. Optei por esta abordagem da “viagem” enquanto estratégia pedagógica, precisamente por considerar que a exploração simbólica de outros países estimula o imaginário infantil e constitui uma forma eficaz de captar a atenção das crianças, criando um ambiente propício à aprendizagem. Esta abordagem intencional e estruturada reflete aquilo que Lopes e Silva (2015) define como o processo de ensino: “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos” (p. 53).

Figura 43

Alunos com os bilhetes de avião



No término da viagem, criei uma pequena atividade de escrita onde os alunos tinham de responder à seguinte questão: "Para que país da Europa gostarias de viajar?"

As respostas foram muito criativas, com exemplos como "Gostaria de viajar para Espanha para ver um jogo entre o Real Madrid e o Barcelona", "Gostaria de ir à França para ver a Torre Eiffel e os Jogos Olímpicos", e "Queria visitar Paris para jantar no restaurante da Torre Eiffel e ir à Disneyland".

Diário de Bordo PPII, dia 11 de novembro de 2024

Sempre que tinha oportunidade de realizar atividades que estimulassem o domínio da escrita, realizava-as. Esta intencionalidade vai ao encontro do que é defendido por Lopes e Silva (2015), ao referirem que “as estratégias/métodos devem preferencialmente partir de necessidades e situações reais dos alunos (...)” (p. 57).

Figura 44*Resultado da Atividade Escrita*

6.6 Projeto da Comunidade Escolar

O presente projeto da comunidade escolar teve como objetivo proporcionar aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade a oportunidade de assistirem a uma peça de teatro, uma vez que a maioria nunca tinha tido esta experiência.

Tendo em conta que grande parte dos alunos provém de famílias com baixa estabilidade financeira, decidimos organizar esta saída de forma a minimizar os custos para as famílias. Assim, delineámos que a deslocação seria feita a pé. Relativamente, a parte de assistirem à peça, os alunos ficaram todos entusiasmados e felizes.

Os alunos mostraram grande entusiasmo ao longo da peça e adoraram o espetáculo, destacando, como parte favorita, o momento em que os protagonistas dão um beijo. Quando questionados sobre a parte que gostaram menos, a maioria referiu que não houve nada de que não gostassem, o que demonstra o impacto positivo da experiência.

Diário de Bordo PPII, dia 3 de dezembro de 2024

Acredito que este dia tenha sido marcante para os alunos, especialmente para aqueles que estavam no teatro pela primeira vez. A experiência permitiu-lhes explorar a

arte cénica e refletir sobre valores importantes como a imaginação e a superação, tornando este momento não só educativo, mas também emocionalmente enriquecedor.

Após a visita ao teatro, para assistir a uma peça da ATEF, Companhia de Teatro, realizei no dia seguinte uma atividade de reflexão crítica com os alunos. O seu objetivo foi estimular o pensamento crítico, ao mesmo tempo que se promovia a prática da escrita. De acordo com Lopes e Silva (2019), "a reflexão crítica e a criatividade são necessárias para um bom pensamento (...)" (p. 1). Assim, ao desenvolvermos estas capacidades nos alunos, estamos também a contribuir para o aprimoramento das suas competências de escrita, uma vez que pensar criticamente e de forma criativa está intimamente ligado à capacidade de estruturar e expressar ideias de modo claro, coerente e original.

Figura 45

Registo Fotográfico da Atividade Reflexão Crítica



6.7 Reflexão sobre a Prática Pedagógica

À semelhança do que aconteceu na PP I e na PP II irei refletir sobre a experiência desenvolvida na turma do 3.º A. Reconheço que, neste estágio, tive em consideração as aprendizagens adquiridas anteriormente, adotando uma postura mais firme e consciente nas tomadas de decisões. Ao longo deste percurso, tive oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos, experimentar metodologias diversificadas e refletir criticamente sobre as minhas ações. Como refere Almeida (2010), “um professor reflexivo é um professor que pensa constantemente sobre a sua prática e actua em função dessa reflexão constante” (p. 13).

Relativamente às atividades desenvolvidas, procurei dar respostas às necessidades dos alunos, promovendo diversas experiências que estimulassem o desenvolvimento da competência da escrita. Tal como afirma Sim-Sim (2007), “a aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica” (p. 8).

Nesse sentido, destaco algumas das atividades implementadas durante o estágio como: construção de um texto narrativo a partir das cartas andarilhas; o jogo “Quantos Queres: conectores discursivos”, que permitiu aos alunos articularem frases utilizando diferentes conectores; elaboração de um texto descritivo de uma personagem de um filme; realização de uma reflexão crítica sobre um livro; escrita de uma carta ao Pai Natal, entre outras.

Além disso, procurei promover atividades interdisciplinares promovendo “Processos de aprendizagens integradores e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação” (Fourez, 2008, p. 74). Um exemplo desta abordagem foi a atividade anteriormente referida “Como tratar de um ferimento”, na qual articulei conteúdos de duas disciplinas, tornando a aprendizagem mais rica, significativa e contextualizada para os alunos.

Em suma enquanto futura professora, pretendo continuar a adotar uma postura reflexiva e crítica ao longo do meu percurso profissional, assegurando que as atividades pedagógicas sejam cuidadosamente planeadas e adaptadas às realidades e necessidades das turmas. Refletir sobre a prática educativa constitui uma ferramenta indispensável para promover o sucesso escolar dos alunos e o meu desenvolvimento profissional.

Capítulo VII – Considerações Finais

Chego ao fim de mais um ciclo desta longa e bonita caminhada, marcada por desafios, aprendizagens e transformações pessoais e profissionais. Tudo começou em 2020, com a minha entrada na Licenciatura em Educação Básica, e, três anos depois, com o início do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um percurso que me permitiu descobrir, sentir e compreender, de uma forma cada vez mais profunda, o que significa ser docente. Entre o início e o fim desta jornada, transformei-me, entrei como uma pessoa e saí como outra, renovada e repleta de vontade de abraçar o mundo da educação.

As práticas pedagógicas, quer em EPE, quer no 1.º CEB, foram momentos-chave nesta construção. Proporcionaram-me o contacto direto com diferentes realidades educativas, cada uma com os seus desafios e especificidades. Em todas elas, manteve-se inalterável uma premissa fundamental: a criança no centro do processo educativo, com um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A experiência demonstrou-me a importância de adotar uma postura flexível, capaz de se adaptar às circunstâncias, mas também crítica, para analisar, repensar e melhorar a prática. Esta conjugação de flexibilidade e reflexão crítica revelou-se essencial para promover ambientes de aprendizagem significativos e respeitadores da individualidade de cada criança. Esta jornada formativa não se limita ao desenvolvimento de competências profissionais representa, acima de tudo, um processo de crescimento humano. Carrego comigo não apenas conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a consciência de que ensinar é, simultaneamente, aprender, e que cada criança, cada contexto e cada experiência constituem novas oportunidades de descoberta.

Assim, concluo esta etapa convicta de que ser docente é mais do que uma profissão, é um compromisso contínuo com a educação, com o desenvolvimento integral de uma criança e a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humana. Saio deste ciclo com gratidão, motivação e a certeza de que esta caminhada está apenas no início.

Referências

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Texto Editores.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Alves, M. P. & De Ketele, J. M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- Baranita, I. M. D. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança* (Master's thesis). Link: <http://hdl.handle.net/10437/3254>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Carrilho Ribeiro, A. (1991) "*Manuais didáticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa* " in *Actas Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira*. Imprensa Oficial de Macau. pp 273-288.
- Carvalho, M. L. (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho da criança de creche* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.

- Cosme, A. (2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Investigação-Ação em Educação: Perspetivas e Desafios*. Edições Pedagogo.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2), 355-379.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção Geral da Educação.
- Dolle, J. M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Dunod, Horizontes Pedagógicos.
- EB1/PE e Creche da Nazaré. (2016). *Projeto Educativo de Escola (2016–2020): Escola com valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*.
- EB1/PE e Creche da Nazaré. (2024). *Projeto educativo de escola (2024–2028): Sucesso para todos e com todos*.

- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2ª. ed. aumentada). Porto Editora.
- Externato Princesa Dona Maria Amélia. (2022). *Projeto educativo de escola (2022–2026): Tempos emergentes, mentes conscientes!*
- Fonseca, K. H. (2012). *Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência - Revista Científica Portuguesa.
- Fourez, G., (1992). *Dans un océan d'ignorance, em Échec à l'échec*, n.º 86.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Gaspar, M.I, Roldão, M.C. (2007) *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gusdorf, G. (2006). *Conhecimento interdisciplinar*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (p. 58). Campo das Letras.
- Houdé, O. (2017). *A psicologia da criança*. Texto & Grafia.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O jogo e a educação infantil*. Cengage Learning.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. LIDEL
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

- Silva, H., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto 2 - 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente*. Pactor
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck & Larcier.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calcada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-geral da Educação.
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Editora Intersaberes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA- Instituto Universitário.
- Morgado, M. (2010). *Literatura infantil e interculturalidade: “preparar os leitores para a vida”*. Educare Educere, pp. 17-35.
- Nascimento, I. F. (2021). *As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância*. s/e.

- Oliveira, J. M. D. R. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB* (Doctoral dissertation).
- Oliveira, H. (2012). *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a percepção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*. s/e.
- Oliveira, S. (2017, dezembro 5). “Os alunos precisam que a escola mude”. *educare.pt*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832>
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.
- Paraíso, D., & Gil, H. (2019). Contexto lúdico em atividades da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico: jogos digitais versus jogos analógicos. In VIII conferência Internacional-Investigação práticas e contextos de Educação.
- Piaget, J. (1972). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Studying teaching, 1-8.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Roldão, V. I. D. J. (2019). *As experiências sensoriais na creche e jardim-de-infância*.

- Santos, L., Paiva, B., Espada, S., & Silva, P. (2021). A Expressão Plástica e a Relação com a Natureza—Dinâmicas em Contexto de Creche. *A Formação de Professores e Educadores: Das Políticas às Práticas Supervisionada*, 131-145.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Papa Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Pessoa, A. M. (1991). *Como organizar uma visita de estudo?*s/e
- Trindade, R. Cosme, A (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. Em R. Trindade (Coord.). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas* (pp. 11-28). Leya.

Referências normativas

- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República* n.º 146/2020, Serie I.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001, I Série –
A. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001, I Série –
A. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho. *Diário da República* n.º 126/2019, Série II.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6147-2019-122920121>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto. *Diário da República* Série I (166). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/127-2025-933648883>

