

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Margarida José Berenguer da Silva**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Margarida José Berenguer da Silva**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2024/2025

**Margarida José Berenguer da Silva**

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, setembro de 2025

*“Pensar na educação é pensar nas gerações futuras e no futuro da humanidade. É algo profundamente arraigado na esperança e exige generosidade e coragem.”*

Papa Francisco



## Agradecimentos

Tal como uma margarida, cresci alimentada pelo sol do amor, pela água do apoio e pelas raízes fortes que me sustentam. Nenhuma flor floresce sozinha e a minha jornada foi regada por todos aqueles que, com carinho e dedicação, me ajudaram a crescer e a desabrochar.

As minhas raízes mais profundas são a minha mãe, o meu pai e os meus avós, que sempre me deram força para enfrentar o vento e continuar a crescer, mesmo nos dias mais cinzentos. À minha «mita» (mãe), um agradecimento especial, por ouvir sempre todas as minhas ideias, por me apoiar sempre que preciso e por partilhar comigo a paixão pela educação. Sei que sente orgulho por eu estar a seguir este caminho, como quem vê uma flor desabrochar, alcançando os sonhos que um dia foram também os seus. Ao meu pai, que, mesmo com pouca habilitação académica sempre fez questão de me ouvir e ajudar no que pôde. Mais do que compreender cada detalhe, sente prazer por me ver feliz e realizada e isso faz toda a diferença. Aos meus avós, que, entre altos e baixos, nunca deixaram de estar presentes. Sei que me viram crescer com o mesmo carinho com o que se admira uma margarida a desabrochar ao sol. Obrigada por serem a base que me sustenta e já posso dizer-vos «a vossa estrela é uma professora de verdade». É um orgulho imenso saber que nunca me faltou nada para ser feliz.

Os caules fortes da minha margarida são os meus tios, madrinha e primos, que sempre gostam de me ouvir falar sobre a educação, apoiam os meus sonhos e estão presentes nos momentos mais importantes, tornando tudo mais especial.

Uma das presenças mais detalhadas desta jornada é a minha madrinha Nádia. Sempre à distância de uma chamada, pronta para me ouvir e apoiar, faz as melhores surpresas e nunca deixa de estar presente nos momentos mais importantes da minha vida. A sua presença constante e o seu carinho ajudaram-me a crescer com mais confiança, sabendo que tenho alguém que me ampara e acredita em mim incondicionalmente.

Os meus ramos coloridos são os meus amigos, cada um trazendo uma cor diferente à minha caminhada. Foram pessoas que se foram tornando importantes com o tempo, com conversas partilhadas, olhares cúmplices e muitos momentos vividos. Obrigada por me ouvirem, por me darem confiança, por me animarem e por nunca me deixarem sozinha. E obrigada também por me deixarem ouvir-vos, por confiarem em mim, por partilharem comigo os vossos medos, alegrias e até os desesperos. Rimos imenso, reclamámos juntos, ajudámo-nos nos dias difíceis e celebrámos os pequenos triunfos como se fossem grandes

conquistas. O nosso apoio incondicional tornou tudo mais leve, mais bonito e, acima de tudo, mais verdadeiro.

Quero também deixar uma palavra à lua que me acompanha. Uma amiga especial de poucas palavras, mas de presença forte e constante. A nossa amizade é discreta, mas profunda, feita de gestos simples e de uma confiança que não precisa de explicações. Obrigada por seres essa luz tranquila que me acompanha, mesmo nos dias mais escuros.

Há presenças que não precisam de nome para se fazerem sentir. Agradeço a quem me faz sorrir mesmo nos dias cinzentos, a quem me mostra que as coisas não são assim tão más como parecem. Mesmo longe, está sempre perto. A nossa amizade teve altos e baixos, mas hoje seguimos com orgulho naquilo que somos e no que estamos a construir. Obrigada por acreditares em mim, por me ouvires durante horas e por me ajudares sem pedir nada em troca. Tudo isto tem mais cor porque partilhamos o caminho com respeito, carinho e vontade de crescer.

Ao meu lado, também brotaram presenças especiais, pessoas que foram surgindo ao longo deste caminho e que, de alguma forma, trouxeram ao de cima o melhor de mim. Cada uma delas acrescentou um novo tom a este campo onde me encontro.

Os raios de sol que iluminaram esta caminhada foram as minhas professoras orientadoras Gorete Pereira, Adérita Fernandes e Inês Ferraz, que me guiaram com paciência, dedicação e confiança. À educadora Graça, ao professor Rui Alves e à professora Vânia, que sempre me deixaram à vontade e me ensinaram tanto, obrigada por me darem espaço para crescer.

Gostava de deixar um agradecimento especial, à professora Gorete Pereira, que orientou o meu relatório final e que sempre esteve por perto nesta caminhada académica. Obrigada pelo carinho, pela confiança e por fazermos uma excelente dupla de trabalho. A sua atenção e disponibilidade foram essenciais. Serei sempre grata por ter acreditado em mim.

Por fim, ao jardim que sempre me deu abrigo e tranquilidade: a minha família da Igreja e dos escuteiros. Nos momentos em que a ventania da vida era mais forte, foram o refúgio onde encontrei paz e me reencontrei com quem sou. Foram muitos os que me viram crescer, sonhar e concretizar. Cada gesto, cada palavra de incentivo, cada oração silenciosa foi como uma gota de orvalho que me fortaleceu. A confiança que depositaram em mim, mesmo quando eu ainda duvidava, foi essencial para que eu acreditasse no meu caminho. Agradeço a todos os que me acompanharam nas atividades, nas caminhadas, nas partilhas e nas celebrações. Cada momento vivido foi uma semente que germinou em

mim. Obrigada por me ensinarem que a fé, a amizade e o serviço são raízes profundas que sustentam qualquer flor. Este jardim não é apenas um lugar. É um conjunto de corações que me acolheram, me inspiraram e me ajudaram a florescer com coragem e esperança.

Cada um de vós faz parte desta margarida que sou hoje. Obrigada por me ajudarem a florescer.

## Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo a obtenção do grau de mestre. Este documento estrutura-se em duas partes complementares: o Enquadramento Teórico e Metodológico, que sustenta as opções pedagógicas adotadas e a Intervenção Pedagógica, que descreve e reflete criticamente as práticas desenvolvidas ao longo das três Práticas Pedagógicas, realizadas em contextos distintos: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Através de uma abordagem reflexiva e investigativa, foram implementadas metodologias como a Investigação-Ação e o Trabalho de Projeto, que permitiram responder a problemáticas emergentes dos contextos educativos. Na Pré-Escolar, o projeto “Somos Feitos de Emoções” promoveu o desenvolvimento emocional das crianças, através da criação de um cantinho das emoções e de atividades de expressão emocional. No 1.º Ciclo, destacaram-se projetos como a Escrita Criativa e a Educação para os Primeiros Socorros, que fomentaram a autonomia, a criatividade, a literacia e a cidadania ativa dos alunos.

As práticas pedagógicas foram orientadas por princípios de inclusão, participação ativa e aprendizagem significativa, valorizando o papel do professor como mediador e facilitador do processo educativo. A planificação intencional, a avaliação formativa e o recurso a metodologias ativas revelaram-se fundamentais para promover o envolvimento dos alunos e a construção de saberes com sentido. Este relatório reflete, assim, um percurso de crescimento pessoal e profissional, marcado pela construção de competências, pela reflexão crítica e pelo compromisso com uma educação centrada na criança.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Trabalho de Projeto; Aprendizagem Significativa.

### **Abstract**

This internship report was developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the main objective of obtaining the master's degree in these educational areas. It is structured in two complementary parts: the Theoretical and Methodological Framework, which supports the pedagogical choices adopted, and the Pedagogical Intervention, which critically describes and reflects on the practices developed throughout the three Pedagogical Practices, carried out in different contexts of Pre-School and 1st Cycle of Basic Education.

Through a reflective and investigative approach, methodologies such as Action Research and Project-Based Learning were implemented, allowing responses to emerge from the specific needs of each educational context. In Pre-School, the project “We Are Made of Emotions” promoted children’s emotional development through the creation of an “emotion corner” and expressive activities. In the 1st Cycle, projects such as Creative Writing and First Aid Education stood out, fostering students’ autonomy, creativity, literacy, and active citizenship.

The pedagogical practices were guided by principles of inclusion, active participation, and meaningful learning, valuing the teacher’s role as a mediator and facilitator of the educational process. Intentional planning, formative assessment, and the use of active methodologies proved essential to promote student engagement and the construction of meaningful knowledge. This report reflects a path of personal and professional growth, marked by the development of skills, critical reflection, and a strong commitment to child-centered education.

*Keywords:* Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Project-Based Learning; Meaningful Learning.

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	VI
Abstract.....	VII
Lista de Figuras .....	XI
Lista de Tabelas .....	XIV
Lista de Siglas.....	XV
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico.....	2
Capítulo 1 – O Professor como Agente de Mudança.....	3
1.1. A Evolução do Paradigma: Da Escola Tradicional à Escola Atual .....	3
1.2. O Perfil do Educador e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.3. O Ciclo Pedagógico: Observar, Planear, Executar e Avaliar.....	6
1.4. Desafios e Transformações do Professor no Século XXI .....	13
1.5. O Professor como Facilitador da Aprendizagem. ....	15
Capítulo 2 – Da Teoria à Prática: Estratégias que Fazem a Diferença .....	17
2.1. O Desafio da Aprendizagem Significativa.....	17
2.2. A Aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	19
2.2.1. Brincar: O Pilar do Desenvolvimento Infantil .....	22
2.2.2. Cenários de Aprendizagem: Espaços e Materiais.....	24
2.2.3. Ambientes de Aprendizagem Emergentes .....	27
2.3. Orientações para a Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo.....	31
2.3.1. O Jogo como Ferramenta Pedagógica .....	39
2.3.2. Atividades Experimentais: Estimulando a Curiosidade e o Conhecimento.....	40
2.3.3. Integração das Tecnologias: Novos Horizontes para a Educação .....	43
2.3.4. Trabalho Cooperativo ou Colaborativo: Uma questão de Intencionalidade Pedagógica.....	44
2.3.5. A Interdisciplinaridade como Caminho para o Conhecimento Holístico .....	46
Capítulo 3 – O Ensino como Investigação .....	52
3.1. Metodologia de Investigação-Ação .....	52
3.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	55
3.1.2. Análise dos dados .....	57
3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	58
3.2.1. Fases da Metodologia Trabalho de Projeto .....	60

3.2.2. Potencialidades .....	62
3.2.3. Desafios .....	63
3.2.4. Avaliação de Projetos .....	65
Capítulo 4 – Educar para o Futuro: Visões e Transformações .....	67
4.1. Educar no Século XXI .....	67
4.2. O Futuro da Educação .....	69
Parte II - Intervenção Pedagógica.....	72
Capítulo 5 – Prática Pedagógica I .....	73
5.1. Organização do Ambiente Educativo.....	73
5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	73
5.1.2. Caracterização da Instituição de Ensino.....	75
5.2. Sala de Pré-Escolar .....	78
5.2.1. Caracterização do Ambiente de Aprendizagem.....	78
5.2.2. Caracterização do Grupo .....	85
5.2.3. Caracterização e Gestão de Tempo.....	87
5.3. Momentos de Aprendizagem .....	88
5.3.1. Caça aos Frutos .....	88
5.3.2. Mural de São Martinho.....	90
5.2.3. Ser amigo é... .....	92
5.4. Projeto De Investigação-Ação .....	95
5.4.1. Enquadramento do problema.....	95
5.4.2. Questão Orientadora de Investigação.....	96
5.4.4. Fases do Projeto de Investigação – Ação .....	97
5.4.6. Avaliação da Implementação do Projeto .....	105
5.5. Projeto realizado com a Comunidade Educativa .....	106
5.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I.....	108
Capítulo 6 – Prática Pedagógica II .....	111
6.1. Organização do Ambiente Educativo .....	111
6.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	111
6.1.2. Caracterização da Instituição.....	114
6.2. A Sala do 4.º ano .....	115
6.2.1. Organização do Espaço Pedagógico.....	115
6.2.2. Organização do Tempo Pedagógico .....	118
6.2.3. Caracterização da Turma .....	119
6.3. Momentos de aprendizagem .....	121

6.3.1. Conquistando Estrelas .....	121
6.3.2. O Centro Comercial na Sala .....	122
6.3.3. O Vulcão .....	124
6.4. Projeto De Escrita Criativa .....	125
6.4.1. Enquadramento do problema.....	125
6.4.2. Fases do Trabalho de Projeto.....	126
6.4.3. Avaliação da Implementação do Projeto .....	130
6.5. Projeto realizado com a Comunidade Educativa .....	130
6.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II .....	131
Capítulo 7 – Prática Pedagógica III .....	134
7.1. Organização do Ambiente Educativo .....	134
7.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	134
7.1.2. Caracterização da Instituição.....	136
7.2. A Sala do 3.º ano .....	137
7.2.1. Organização do Espaço Pedagógico.....	137
7.2.2. Organização do Tempo Pedagógico .....	140
7.2.3. Caracterização da Turma .....	142
7.3. Momentos de aprendizagem .....	145
7.3.1. Sólidos Geométricos em 3D.....	145
7.3.2. Ser Criança é ... ..	146
7.3.3. Jogo do Lenço das Tabuadas .....	148
7.4. Projeto realizado com a Comunidade Escolar .....	149
7.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II .....	155
Considerações Finais .....	158
Referências Bibliográficas.....	159
Instrumentos de Planeamento Curricular .....	172
Referências Normativas.....	173

## Lista de Figuras

Figura 1: O Ciclo Pedagógico .....	7
Figura 2: Questões orientadoras da planificação docente .....	8
Figura 3: Elementos inerentes à planificação .....	9
Figura 4: Componentes da avaliação formativa .....	11
Figura 5 Organização das OCEPE (2016).....	21
Figura 6 Definição de competência .....	32
Figura 7 Esquema conceptual do PASEO .....	33
Figura 8 Excerto da estrutura das Aprendizagens Essenciais.....	34
Figura 9 Domínios da Educação para a Cidadania organizados em três grupos .....	36
Figura 10 Comparação do trabalho cooperativo e do trabalho colaborativo.....	46
Figura 11 Triângulo dos processos educativos .....	50
Figura 12 Fases do projeto de Investigação-Ação.....	54
Figura 13 Fases do Trabalho de projeto.....	61
Figura 14 Pirâmide da aprendizagem de William Glasser .....	68
Figura 15 Brasão.....	74
Figura 16 Mapa da freguesia .....	74
Figura 17 Planta da sala.....	79
Figura 18 Mapas interativos do tempo, calendário e tarefas do dia .....	80
Figura 19 Quadro de giz.....	81
Figura 20 Mesas .....	81
Figura 21 Tapete .....	82
Figura 22 Área da biblioteca .....	83
Figura 23 Área da casinha .....	83
Figura 24 Área da garagem .....	84
Figura 25 Género das crianças.....	86
Figura 26 Idade das crianças .....	86
Figura 27 Rotina diária e horário de atividades de enriquecimento curricular .....	87
Figura 28 Procura dos frutos .....	88
Figura 29 Diálogo sobre os frutos .....	89
Figura 30 Pintura das imagens .....	91
Figura 31 Montagem e recorte do puzzle .....	91
Figura 32 Atividade afixada no placar.....	92

Figura 33 Dinâmica da coroa com registo das respostas.....	93
Figura 34 Pintura da tela.....	94
Figura 35 Cronograma do Projeto de Investigação-Ação .....	95
Figura 36 Leitura da história .....	97
Figura 37 Reflexão de cada emoção.....	98
Figura 38 Exemplo do registo das crianças .....	99
Figura 39 O meu monstro.....	100
Figura 40 O meu monstro.....	100
Figura 41 Criação do cantinho das emoções .....	101
Figura 42 Criação do canto em grande grupo.....	102
Figura 43 Criação do canto em grande grupo.....	102
Figura 44 Atividade âncora .....	103
Figura 45 Consolidação da atividade.....	104
Figura 46 Montagem do placar.....	105
Figura 47 Cenário da peça de teatro e entrega das broas.....	107
Figura 48 Brasão da cidade do Funchal.....	113
Figura 49 Mapa da cidade do Funchal .....	113
Figura 50 Planta da sala.....	116
Figura 51 Planta da sala.....	117
Figura 52 Anexo à sala .....	117
Figura 53 Horário semanal .....	119
Figura 54 Género dos alunos.....	120
Figura 55 Idade dos alunos.....	120
Figura 56 Tabuleiro do Monopólio.....	122
Figura 57 Lojas na sala de aula .....	123
Figura 58 Experiência do vulcão .....	125
Figura 59 Apresentação do projeto.....	127
Figura 60 Primeira página no livro.....	128
Figura 61 Capa vencedora .....	129
Figura 62 Cestos da Páscoa .....	131
Figura 63 Brasão de Santo António.....	135
Figura 64 Mapa de Santo António .....	135
Figura 65 Espaços da instituição educativa.....	137
Figura 66 Planta da sala.....	139

Figura 67	Entrada da sala .....	139
Figura 68	Sala.....	140
Figura 69	Horário semanal .....	141
Figura 70	Género dos alunos.....	143
Figura 71	Idade dos alunos.....	143
Figura 72	Número de irmãos dos alunos .....	144
Figura 73	Profissões dos Encarregados de Educação.....	144
Figura 74	Sólidos geométricos .....	146
Figura 75	Lojas na sala de aula .....	147
Figura 76	Jogo do lenço das tabuadas .....	149
Figura 77	Número 112.....	150
Figura 78	Pesquisa de TIC.....	150
Figura 79	Apresentações.....	151
Figura 80	Visita dos bombeiros .....	153
Figura 81	Visita ao quartel dos bombeiros .....	154
Figura 82	Visita ao quartel dos bombeiros .....	154

**Lista de Tabelas**

Tabela 1 Recursos da Freguesia de São Roque .....	75
Tabela 2 Recursos da Freguesia de São Roque .....	77
Tabela 3 Recursos da Freguesia de Santa Maria Maior.....	114
Tabela 4 Recursos da Freguesia de Santo António.....	136

### **Lista de Siglas**

- AE – Aprendizagens Essenciais
- BSF - Bombeiros Sapadores do Funchal
- CICFF - Curso para Formação de Professores
- DAC - Domínio de Autonomia Curricular
- ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PE- Projeto Educativo
- PP I - Prática Pedagógica I
- PP II - Prática Pedagógica II
- PP III - Prática Pedagógica III
- RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund



## Introdução

O presente relatório de estágio marca o culminar do percurso académico realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Este documento reflete as aprendizagens, experiências e desafios vivenciados ao longo de dois anos de formação, com especial destaque para as três práticas pedagógicas realizadas em contextos distintos: Educação Pré-Escolar, 4.º ano de escolaridade e 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua elaboração tem como finalidade a obtenção do grau de mestre nas respetivas valências educativas, bem como a consolidação da identidade profissional enquanto futura educadora e professora.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes complementares. A Parte I, intitulada *Enquadramento Teórico e Metodológico*, é composta por quatro capítulos. O Capítulo I aborda o papel do professor como agente de mudança, destacando a sua função na planificação, mediação e avaliação das aprendizagens. O Capítulo II explora a transição da teoria à prática, com enfoque na aprendizagem significativa, na organização do ambiente educativo e na centralidade da criança no processo de ensino-aprendizagem. O Capítulo III apresenta as metodologias de Investigação-Ação e de Trabalho de Projeto, que sustentaram a intervenção pedagógica desenvolvida. Por fim, o Capítulo IV reflete sobre os desafios e perspetivas da educação no século XXI, sublinhando a importância de uma escola inovadora e centrada no aluno.

A Parte II, designada *Intervenção Pedagógica*, integra três capítulos que descrevem e analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas. O Capítulo V refere-se à Prática Pedagógica I, realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, onde se destaca o projeto “Somos Feitos de Emoções”, centrado no desenvolvimento emocional das crianças. O Capítulo VI apresenta a Prática Pedagógica II, desenvolvida numa turma de 4.º ano de escolaridade, com enfoque na escrita criativa, na literacia financeira e na promoção da autonomia. O Capítulo VII descreve a Prática Pedagógica III, realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade, onde se evidenciam atividades interdisciplinares e o projeto de primeiros socorros em articulação com os Bombeiros Sapadores do Funchal.

Este relatório pretende, assim, evidenciar a articulação entre teoria e prática, a intencionalidade pedagógica e a importância de uma educação centrada na criança, promotora de aprendizagens significativas, da autonomia e da cooperação.

---

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

---

## Capítulo 1 – O Professor como Agente de Mudança

---

*“Ser professor é uma profissão única, insubstituível. [...] mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação.”*

(Cardoso, 2013, p. 37)

### 1.1. A Evolução do Paradigma: Da Escola Tradicional à Escola Atual

A educação, enquanto fenómeno social e cultural, tem evoluído em consonância com as transformações da sociedade. Tradicionalmente, o ensino era marcado por um modelo transmissivo, centrado no professor como figura de autoridade e no aluno como recetor passivo do conhecimento. Este paradigma, amplamente difundido após a Revolução Industrial, surgiu “com a necessidade de instruir as massas” (Paredes & Pereira, 2022, p. 3), tendo como finalidade “preparar os alunos em termos técnicos, intelectuais e morais para o sucesso da economia global” (Paredes & Pereira, 2022, p. 4).

Neste modelo, a sala de aula era organizada de forma rígida, com carteiras alinhadas em filas, currículos uniformes e o manual escolar como principal - e muitas vezes único - recurso didático. A avaliação era, predominantemente, sumativa, entendida como “um ato bem delimitado que encerra o ciclo de trabalho que professores e alunos realizam” (Cosme et al., 2021, p. 14), funcionando como um mecanismo de classificação. O professor, enquanto detentor do saber, era quem colocava as perguntas e conhecia as respostas consideradas corretas, o que, segundo Canário (1999), configurava um modelo em que “aquele que coloca as perguntas, o professor, é o único que conhece as respostas que são consideradas adequadas”.

Esta abordagem, frequentemente comparada a um modelo fabril, visava a formação de alunos para o mercado de trabalho, promovendo a repetição e a memorização. Como refere Marques (1999), inspirado em Paulo Freire, trata-se de uma *educação bancária*, centrada nos conteúdos e no professor, onde o aluno é visto como um recipiente vazio, uma *tábua rasa* sobre a qual o conhecimento é depositado (Marques, 1999, p. 50). Fino (2004) reforça esta visão ao afirmar que, na escola tradicional, “o aprendiz tem uma natureza passiva [...] e o professor é a única fonte de informação e de avaliação” (p. 2).

Contudo, com o avanço das teorias pedagógicas, emergiu o paradigma construtivista, que rompe com a lógica transmissiva e propõe uma abordagem centrada no aluno como sujeito ativo da aprendizagem. Neste modelo, o conhecimento não é transmitido, mas construído através da interação com o meio e com os outros. O aluno é visto como um ser competente, capaz de compreender e resolver problemas, “ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor” (Fino, 2004, p. 2).

A teoria de Jean Piaget introduz a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sucessivos do sensório-motor ao operatório formal, refletindo a progressiva capacidade da criança para pensar de forma lógica e abstrata (Präss, 2012). Este processo de construção do conhecimento resulta da interação entre o sujeito e o meio, sendo mediado por mecanismos de assimilação e acomodação, num esforço constante de equilíbrio cognitivo. Como sintetizam Ostermann e Cavalcanti (2011), “o pensamento é, simplesmente, a interiorização da ação” (p. 33).

Complementarmente, Lev Vygotsky destaca o papel da linguagem e da interação social no processo de aprendizagem. A sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com apoio. Segundo Ostermann e Cavalcanti (2011), trata-se de “uma espécie de desnível intelectual avançado” (p. 42), que pode ser superado através da mediação de um adulto ou de um par mais experiente. Neste contexto, o professor assume um papel fundamental como facilitador da aprendizagem, introduzindo o aluno em situações desafiadoras e promovendo a sua autonomia progressiva (Fino, 2004).

Assim, o professor deixa de ser o centro da aprendizagem para se tornar um mediador das relações entre o aluno e o conhecimento. Como refere Job (2011), “ensinar não é um ato realizado apenas para que o aluno adquira conhecimentos específicos, mas para que ele cresça integralmente” (p. 23). Fino (2004) descreve o novo papel do aluno como sendo “ativo, com iniciativa, competente na compreensão e capaz de construir conhecimento baseado na sua própria compreensão” (p. 2), destacando ainda a importância das interações horizontais e da diversidade de fontes de informação.

Esta mudança de paradigma está refletida nas orientações curriculares portuguesas, nomeadamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que promove o desenvolvimento de competências transversais e uma aprendizagem ao longo da vida. A legislação nacional, como o Decreto-Lei n.º 55/2018 e

a Portaria n.º 306/2021, reforça esta visão ao incentivar práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno.

Apesar dos avanços alcançados, a concretização de práticas pedagógicas alinhadas com os princípios do construtivismo continua a enfrentar resistências. Persistem abordagens tradicionais em muitas salas de aula, o que evidencia a necessidade de uma mudança cultural e pedagógica mais profunda. Neste contexto, o papel do professor como facilitador da aprendizagem e agente de mudança torna-se ainda mais relevante, exigindo formação contínua, reflexão crítica e compromisso com a promoção de ambientes que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

## **1.2. O Perfil do Educador e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O educador e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenham um papel essencial na formação integral das crianças. São responsáveis por criar ambientes educativos que favoreçam aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas. O seu perfil profissional é legalmente definido e caracteriza-se pela articulação entre saberes científicos, pedagógicos e éticos, refletindo uma prática educativa intencional e transformadora.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 240/2001 destaca a importância de uma prática profissional fundamentada num saber específico, construído a partir da integração de diversos conhecimentos e da sua aplicação em contextos concretos. Assim, o professor “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570).

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 sublinha o papel do educador na conceção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades propostas. Este documento refere que o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572).

Adicionalmente, o mesmo decreto reforça que o professor do 1.º ciclo deve atuar no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando conhecimentos científicos e competências pedagógicas para promover a aprendizagem de todos os alunos:

“desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5574).

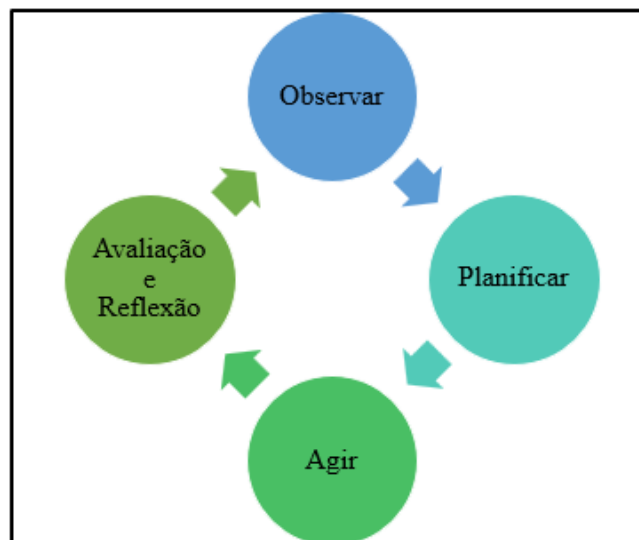
Importa salientar que este perfil profissional exige uma prática reflexiva e consciente. Como refere Alarcão (1996), “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p. 177). O professor é, assim, um agente de transformação, com uma responsabilidade pedagógica e social que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos.

De acordo com esta perspetiva, a intencionalidade educativa é um elemento central da ação docente. Como afirmam Trindade e Cosme (2016) citado por Cosme et al. (2021), “o professor ocupará sempre um lugar privilegiado no ato educativo, porque é ele o responsável pela intencionalidade pedagógica de cada uma das suas ações” (p. 22). Esta intencionalidade traduz-se na capacidade de planear, observar, avaliar e ajustar continuamente a prática pedagógica, tendo sempre em vista o desenvolvimento global dos alunos.

Em síntese, o desenvolvimento profissional contínuo é uma dimensão essencial do perfil docente, permitindo ao educador e ao professor do 1.º ciclo responder aos desafios de uma escola em constante transformação. Este perfil concretiza-se diariamente na prática pedagógica, onde o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, como será aprofundado no ponto seguinte.

### **1.3. O Ciclo Pedagógico: Observar, Planear, Executar e Avaliar**

O ciclo pedagógico é um processo estruturado e contínuo que orienta a prática docente em quatro momentos essenciais: observar, planear, executar e avaliar. Estas etapas não se sucedem de forma linear, mas interagem entre si num movimento cíclico e reflexivo, que permite ao professor ajustar constantemente a sua intervenção educativa. Como referem Silva et al. (2016), “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (p. 13). Esta abordagem reforça a importância de uma prática docente intencional, crítica e adaptável às necessidades dos alunos e às exigências de uma escola em constante transformação.

**Figura 1:****O Ciclo Pedagógico**

*Nota:* Elaboração própria com base em Silva et al. (2016).

**Observação**

A observação é o ponto de partida do ciclo pedagógico e desempenha um papel fundamental na recolha de informação sobre os alunos, os contextos de aprendizagem e os processos em curso. Observar permite ao professor conhecer melhor os seus alunos, identificar dificuldades, interesses e estilos de aprendizagem, de modo a fundamentar as decisões pedagógicas. Afonso (2005) destaca que a observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91). Além disso, o registo sistemático das observações contribui para uma análise mais distanciada e reflexiva da prática docente. Como afirmam Silva et al. (2016), “Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p. 13). Esta etapa, muitas vezes desvalorizada, é essencial para garantir uma intervenção pedagógica eficaz e centrada no aluno.

**Planificação**

Com base na informação recolhida, o professor passa à fase da planificação. Planear é muito mais do que organizar conteúdos ou distribuir tarefas: é refletir sobre o que se pretende alcançar e como se pode lá chegar. Zabalza (2003) define planificar como

“converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto” (pp. 47-48). Esta definição evidencia o carácter intencional e estratégico da planificação.

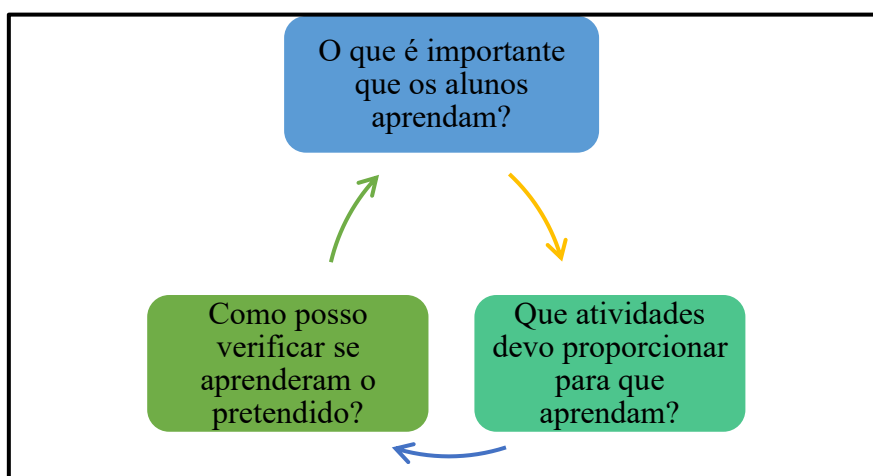
Cortesão (1993), citado por Santos et al. (2016), reforça esta ideia ao afirmar que a planificação “exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos” (p. 1046). Kraemer, citado por Serrazina (2012), vai mais longe ao considerar que “planificar é uma das tarefas mais difíceis do professor” (p. 4), dada a complexidade de articular objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Cosme et al. (2021) acrescentam que é nesta fase que se devem “definir objetivos de aprendizagem, que se relacionam com os conteúdos ou conhecimentos e/ou as competências a desenvolver” (p. 93). Assim, a planificação é o momento em que o professor estabelece a ponte entre o currículo e os seus alunos, garantindo que a ação educativa é coerente, contextualizada e significativa.

Neste sentido, Silva e Lopes (2015) propõem três questões fundamentais que devem orientar o processo de planificação. Estas perguntas representadas na figura 2 ajudam o professor a estruturar o seu pensamento pedagógico, promovendo a coerência entre os objetivos, as metodologias e a avaliação.

### Figura 2:

*Questões orientadoras da planificação docente*



*Nota:* Adaptado de Silva & Lopes (2015, p. 5).

Além destas questões orientadoras, os mesmos autores apresentam um modelo visual que destaca os principais elementos que devem ser considerados na planificação. Como ilustrado na figura 3, a planificação envolve a articulação entre conteúdos, objetivos, competências, métodos, avaliação, gestão da sala de aula, tempo, maneira de ensinar e, sobretudo, os alunos. Estes elementos estão interligados e devem ser considerados de forma integrada, garantindo que a prática pedagógica é coerente, eficaz e centrada no desenvolvimento global dos aprendentes.

**Figura 3:**

*Elementos inerentes à planificação*



*Nota:* Adaptado de Silva & Lopes (2015, p. 14).

Em síntese, a planificação é uma etapa central da prática docente, que exige reflexão, intenção e articulação entre diversos elementos. Mais do que uma tarefa técnica, planejar implica tomar decisões fundamentadas sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar. As propostas de Silva e Lopes (2015) ajudam a clarificar este processo, ao destacar questões orientadoras e componentes essenciais da planificação. Assim, o

professor assegura uma ação educativa coerente, ajustada às necessidades dos alunos e promotora de aprendizagens significativas.

### **Agir**

A etapa de agir representa o momento em que o plano pedagógico se concretiza na prática. É nesta fase que o professor implementa as estratégias delineadas, mede o processo de ensino-aprendizagem e promove um ambiente educativo dinâmico, inclusivo e motivador. Roldão (2009) descreve esta fase como uma “ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (pp. 55-56), sublinhando o seu caráter deliberado e orientado para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, agir não se resume à simples aplicação do que foi planeado. Esta etapa exige do professor uma postura flexível, sensível às reações dos alunos e capaz de ajustar a sua prática em tempo real. Como referem Cosme et al. (2021), “a ação docente deve partir daquilo que são os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos, promovendo estratégias de cooperação que permitam que os alunos aprendam uns com os outros” (p. 19). Esta dimensão colaborativa e adaptativa da ação pedagógica é essencial para garantir a eficácia do ensino. Além disso, o professor deve criar condições para que todos os alunos possam aprender “cada vez mais e cada vez melhor” (Cosme et al., 2021, p. 29), assegurando a equidade e a qualidade do processo educativo. Agir, neste sentido, é um exercício de escuta, de presença e de constante reinvenção, onde o docente se posiciona como facilitador da aprendizagem e promotor de experiências educativas significativas.

### **Avaliação e Reflexão**

A avaliação e a reflexão constituem a etapa final e, simultaneamente, inicial do ciclo pedagógico, funcionando como um momento de análise crítica e de reorientação da prática educativa. Avaliar não se limita a verificar resultados, mas implica compreender o processo de aprendizagem e tomar decisões fundamentadas para o seu aperfeiçoamento.

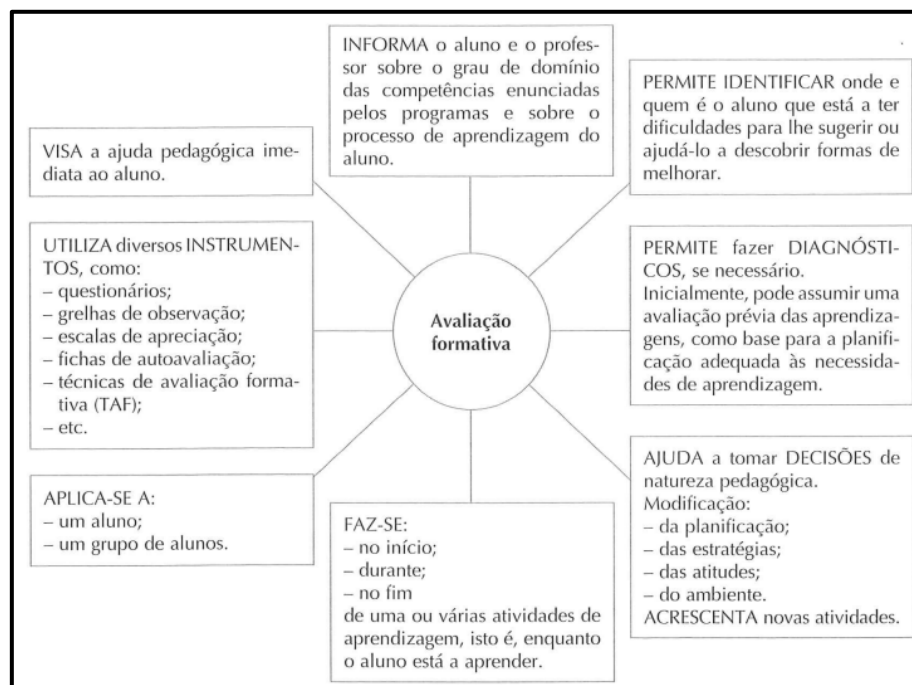
Como sublinha Richartz (2015), refletir sobre a prática docente exige mais do que pensar sobre ela: “é necessário, acima de tudo, modificar a prática, materializar o pensamento” (p. 11). Esta perspetiva destaca a avaliação como um instrumento de transformação pedagógica e não apenas de verificação. Neste contexto, é essencial distinguir entre avaliação formativa e avaliação sumativa, duas dimensões complementares que, quando articuladas, contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

A avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo contínuo, centrado no acompanhamento e apoio ao progresso dos alunos. Lopes e Silva (2012) definem-na como “processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação” (p. 13), destacando o seu carácter processual e reflexivo. Esta avaliação envolve uma participação ativa tanto do professor como do aluno, sendo por isso considerada uma “avaliação de proximidade” (Fernandes, 2021, p. 4), que permite ajustar estratégias pedagógicas em tempo real. Como afirmam Silva e Lopes (2015), este tipo de avaliação “exige uma dimensão reflexiva quer do aluno quer do professor face ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 154), promovendo uma prática mais consciente e adaptada às necessidades individuais.

Neste sentido, a figura 4 apresenta uma síntese visual dos principais elementos que caracterizam a avaliação formativa. Este modelo destaca a sua função de apoio pedagógico imediato, a importância de informar o aluno e o professor sobre o progresso, a identificação de dificuldades, a diversidade de instrumentos utilizados, os momentos em que pode ocorrer e o seu papel na tomada de decisões pedagógicas.

**Figura 4:**

*Componentes da avaliação formativa*



*Nota:* Retirado de Lopes & Silva (2012, p. 14)

Além disso, a avaliação formativa tem um impacto comprovado na melhoria do desempenho escolar. Lopes e Silva (2010) referem que “é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos” (p. 1), precisamente porque permite ao professor fornecer feedback contínuo e ajustar o ensino. Para operacionalizar esta abordagem, podem ser utilizadas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) que, segundo Silva e Lopes (2015), “possibilitam que sejam feitos os ajustes necessários, de forma a preencher possíveis hiatos entre a compreensão dos alunos e os objetivos” (p. 158). Quando aplicadas de forma sistemática, estas técnicas permitem que “os professores possam planificar, ensinar, avaliar e ajudar os alunos a corrigir as suas dificuldades com mais precisão” e que os alunos “possam prosseguir com maior confiança na sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 49).

Por outro lado, a avaliação sumativa tem um carácter mais terminal e certificativo. É utilizada para aferir o que os alunos aprenderam após um determinado período ou unidade de ensino. Fernandes (2021) explica que esta avaliação “permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didáctica ou após ter decorrido um certo período de tempo” (p. 4), sendo, por isso, uma prática pontual e retrospectiva. Leitão (2013) reforça esta ideia ao descrevê-la como uma “avaliação retrospectiva e terminal” (p. 13) que visa essencialmente certificar as aprendizagens realizadas.

Apesar do seu carácter classificativo, a avaliação sumativa não deve ser encarada como um instrumento punitivo. Fernandes (2021) defende que, para além de permitir “formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação” (p. 4), esta avaliação “deve contribuir igualmente para apoiar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores” (p. 7). É com base nela que “se tomam decisões relativas à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos” (Fernandes, 2021, p. 5). Assim, quando articulada com a avaliação formativa, a avaliação sumativa pode tornar-se um momento de síntese e integração das aprendizagens, refletindo de forma mais completa o percurso dos alunos.

A reflexão pedagógica constitui um elemento central na construção de práticas pedagógicas conscientes e transformadoras. Refletir implica um processo contínuo de análise crítica da ação docente, permitindo ao professor interpretar a sua prática, identificar limitações e reorientar estratégias de forma fundamentada. Como afirma Freire (2016), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] envolve o movimento dinâmico,

dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 39), sublinhando a importância de uma postura ativa e crítica do educador perante a sua própria ação. Neste mesmo sentido, Perrenoud (2002) destaca que “a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu” (p. 31), o que reforça a ideia de que a avaliação e a reflexão devem estar articuladas para promover aprendizagens significativas. Complementarmente, Perrenoud et al. (2001) defendem que “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação” (p. 223), evidenciando que a reflexão deve estar presente tanto na análise retrospectiva como na ação pedagógica em tempo real. Assim, a reflexão não se limita a um exercício técnico, mas constitui uma dimensão estruturante do desenvolvimento profissional e da qualidade da ação educativa.

Em síntese, avaliação e reflexão são práticas indissociáveis da ação pedagógica. A avaliação formativa orienta o percurso, enquanto a sumativa o consolida. A reflexão, por sua vez, atravessa todo o processo educativo, conferindo-lhe sentido, coerência e intencionalidade. Quando articuladas de forma crítica e consciente, estas dimensões promovem aprendizagens mais significativas e sustentam o desenvolvimento profissional docente. Neste contexto, a prática pedagógica torna-se um espaço de constante reconstrução, onde o professor aprende com a experiência, adapta-se a novos desafios e contribui ativamente para a transformação da realidade educativa.

#### **1.4. Desafios e Transformações do Professor no Século XXI**

O século XXI trouxe consigo profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactaram diretamente o papel do professor. A escola contemporânea enfrenta desafios complexos, exigindo profissionais capazes de se adaptar, inovar e responder às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Neste contexto, a ação docente deve ser repensada à luz de novas exigências educativas, centradas no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de aprendizagens significativas.

Como afirmam Cosme et al. (2021), “uma escola preocupada em apoiar a construção de respostas para os desafios de hoje está a contribuir, seguramente, para preparar os jovens para os desafios de amanhã” (p. 11). Esta visão implica que o professor assuma um papel ativo na superação de barreiras à aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas à diversidade dos contextos escolares. Assim, “a ação docente deve procurar construir caminhos, a partir da diminuição das barreiras que se

colocam às aprendizagens, que permitam responder aos diferentes desafios que a vida coloca e colocará às crianças e aos jovens” (pp. 10 e 11).

Neste novo cenário educativo, o professor deve dominar metodologias e técnicas de ensino que sejam, simultaneamente, motivadoras e desafiantes, sem ocupar o centro da informação na sala de aula. Como refere Sousa (2013), o docente “terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da informação na sala de aula” (pp. 7 e 8). Para isso, é fundamental que seja “seguro didaticamente” (p. 8), ou seja, que defina objetivos claros, selecione recursos adequados, compreenda os fundamentos da comunicação pedagógica e saiba interpretar os resultados da avaliação à luz da sua prática.

A intencionalidade pedagógica assume, assim, um papel central. Como sublinha Cardoso (2013), “o professor deve ter a consciência de que o objetivo de ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (p. 57). Esta perspetiva exige uma prática docente orientada para a aplicação do conhecimento, o desenvolvimento de competências e a formação de cidadãos críticos e autónomos.

Neste sentido, Nóvoa (1999) propõe uma nova cultura profissional docente, baseada na autonomia, responsabilidade e exigência, afirmando que “o projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar para um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (p. 31). Esta transformação implica também o domínio de um conjunto de competências profissionais, como destaca Perrenoud (2000), ao referir que o professor deve ser organizador de situações de aprendizagem, gestor da heterogeneidade e promotor da avaliação formativa.

De forma complementar, Roldão (1999) defende que o professor do século XXI deve ser capaz de diagnosticar situações de aprendizagem, tomar decisões fundamentadas sobre conteúdos e metodologias e trabalhar colaborativamente com outros profissionais da educação.

Por fim, o novo papel do professor exige uma visão mais ampla da sua missão educativa. Como referem Pereira et al. (2019), “interessa-nos perceber (...), o perfil ideal do professor perante uma sociedade inquietante, onde não basta apenas ensinar conteúdos, mas sim formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens” (p. 601). Esta escola do futuro, como idealizada por Papert (2008), será “um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos” (citado por Pereira et al., 2019, p. 620).

Em síntese, os desafios do século XXI exigem um professor reflexivo, competente e comprometido com a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e centrada no aluno. A transformação da profissão docente passa, assim, pela valorização da autonomia, da colaboração e da inovação pedagógica, pilares fundamentais para responder às exigências de uma sociedade em constante mudança.

### **1.5. O Professor como Facilitador da Aprendizagem.**

Dando continuidade à análise do perfil profissional do docente, importa agora aprofundar o seu papel enquanto facilitador da aprendizagem, numa perspetiva centrada no aluno e na construção ativa do conhecimento. O papel do professor tem vindo a evoluir significativamente, passando de mero transmissor de conhecimento para facilitador da aprendizagem. Neste novo paradigma, o docente é visto como alguém que cria condições para que os alunos construam o seu próprio saber, de forma ativa, autónoma e colaborativa.

De acordo com esta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece que “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos [...] adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p. 2918).

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reconhece os professores como “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (p. 2910).

No contexto da Região Autónoma da Madeira, esta visão é igualmente valorizada. O Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M afirma que “o currículo é, neste contexto, entendido como um elemento central do sucesso das políticas de educação, ao considerar-se de forma muito clara que o âmago do sistema educativo são as crianças, os alunos e as suas aprendizagens” (p. 6).

Neste enquadramento, cabe ao professor reconhecer a diversidade presente na sala de aula, considerando os diferentes ritmos, estilos, interesses e necessidades dos alunos, e ajustar intencionalmente as suas práticas para lhes dar resposta. Esta capacidade de adaptação permite criar ambientes de aprendizagem motivadores, inclusivos e capazes de envolver todos os alunos de forma significativa. Como refere Faria (2015), “as crianças

aprendem através de ambientes que procurem motivá-las e cabe ao professor procurar novas formas de ensino-aprendizagem, tendo em atenção que não se pode restringir a um único método de ensino, pois cada aluno tem o seu ritmo” (p. 17). Assim, “o professor deverá ser um facilitador, ajudando o aluno a fazer descobertas por si próprio” (p. 17).

Deste modo, a ação pedagógica deve assentar nos saberes prévios, nos interesses e nas necessidades reais dos alunos, valorizando aquilo que cada um já traz consigo e integrando esses contributos na construção das aprendizagens. Ao fazê-lo, o professor promove experiências educativas mais relevantes, participadas e ajustadas ao contexto do grupo. Neste sentido, Nóvoa (2009) afirma que “o professor não é apenas um transmissor de saberes, mas um construtor de ambientes de aprendizagem, um organizador de experiências educativas que fazem sentido para os alunos” (p. 21). Esta abordagem exige uma escuta atenta, sensibilidade às diferenças e capacidade de promover práticas inclusivas e colaborativas, reconhecendo e valorizando os contributos dos alunos para a construção coletiva do saber.

Por fim, o trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais da escola representa uma oportunidade valiosa para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Esta dinâmica favorece a construção de uma cultura educativa mais partilhada, onde o conhecimento se constrói em conjunto e as práticas se enriquecem mutuamente. O professor, enquanto facilitador da aprendizagem, assume assim um papel central na promoção de ambientes educativos mais humanos, inclusivos e significativos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a transformação positiva da escola.

## Capítulo 2 – Da Teoria à Prática: Estratégias que Fazem a Diferença

---

*“A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país.”*

(ENEC, 2017, p. 17)

### 2.1. O Desafio da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa representa um dos maiores propósitos da prática pedagógica. Mais do que decorar conteúdos, aprender de forma significativa implica compreender, relacionar e aplicar o conhecimento em contextos reais e relevantes para o aluno. Este tipo de aprendizagem exige que o aluno esteja ativamente envolvido no processo, tanto a nível cognitivo como afetivo e que os conteúdos escolares se articulem com os seus interesses, experiências e conhecimentos prévios.

Neste sentido, é fundamental reconhecer que cada criança chega à escola com uma bagagem única de vivências, saberes e referências culturais. Ignorar essa diversidade é comprometer a eficácia do processo educativo. Como referem Valadares e Moreira (2009), “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (p. 29), o que reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento prévio dos alunos e promova a construção de significados com base na sua realidade.

A aprendizagem significativa está, assim, intimamente ligada à centralidade do aluno no processo educativo. Segundo Dias (2018), para que esta ocorra, é necessário cumprir três condições fundamentais: o aluno deve possuir conhecimentos prévios relevantes, o conteúdo apresentado precisa ter significado, geralmente selecionado pelos docentes, e o próprio aluno deve optar por compreender em profundidade em vez de apenas memorizar. Este tipo de aprendizagem exige um esforço adicional, pois implica que o aluno estabeleça conexões entre os novos conteúdos e os saberes que já fazem parte da sua estrutura cognitiva.

Para que essa ligação entre o conhecimento escolar e a realidade do aluno se concretize, o papel do professor revela-se determinante. Cabe ao docente diagnosticar o que o aluno já sabe, selecionar e organizar os conteúdos de forma acessível e desafiante, e adaptar a sua abordagem sempre que necessário. Como refere Lemos (2006), para que a aprendizagem seja significativa, o professor deve “a) diagnosticar o que o aluno já sabe

sobre o tema; b) selecionar, organizar e elaborar o material educativo; c) verificar se os significados compartilhados correspondem aos aceitos no contexto da disciplina e d) reapresentar os significados de uma nova maneira, caso o aluno não tenha ainda captado aqueles desejados” (p. 58). Por sua vez, o aluno deve estar disponível para “captar e negociar os novos significados” (p. 58), assumindo um papel ativo na construção do seu próprio saber.

Neste quadro, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel oferece um suporte teórico robusto. Segundo Júnior (2023), esta aprendizagem de Ausubel ocorre quando o aluno é capaz de estabelecer conexões relevantes entre as novas informações e o conhecimento já existente. Esta teoria assenta em três pilares: o conhecimento prévio, a aprendizagem significativa e a inferência. O conhecimento prévio corresponde às experiências anteriores que o indivíduo acumulou ao longo do tempo. A aprendizagem significativa refere-se à capacidade de estabelecer ligações relevantes entre novas informações e aquilo que já se sabe. Já a inferência diz respeito à habilidade de formular conclusões com base nas novas informações recebidas.

Contudo, é importante sublinhar que esta ligação entre o novo e o já conhecido não acontece de forma automática. Como destaca Tavares (2004), a aprendizagem significativa “requer um esforço do aprendente em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente” (p. 56). Isto significa que o aluno precisa de estabelecer relações intencionais e compreensivas entre aquilo que já sabe e a nova informação que lhe é apresentada. Para que tal aconteça, é essencial que os conteúdos estejam organizados de forma lógica, que o aluno possua conhecimentos prévios relevantes e que manifeste uma predisposição consciente para aprender.

Por fim, importa lembrar que a aprendizagem significativa é, acima de tudo, um processo pessoal, uma vez que cada aluno atribui significados de forma única, de acordo com a sua bagagem individual. Como afirmam Valadares e Moreira (2009), “todo o ser humano é um captador de significados” (p. 13), o que reforça a importância de uma pedagogia que respeite a diversidade e promova a construção de saberes com base na experiência individual. Assim sendo, promover a aprendizagem significativa é um compromisso com uma educação centrada no aluno, que valoriza o conhecimento prévio, respeita a diversidade e aposta na construção de saberes com sentido. É este o caminho para uma escola mais inclusiva, mais humana e mais eficaz.

## 2.2. A Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar representa a primeira etapa da educação, desempenhando um papel determinante e fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças entre os 3 e os 6 anos. Não se trata apenas de um espaço de acolhimento, mas de uma valência educativa estruturada, com objetivos específicos e fundamentação pedagógica clara.

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, de carácter facultativo. Esta legislação reconhece “que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Lei n.º 46/86, p. 3069). Assim, a criança é incentivada a integrar-se em diferentes grupos sociais, a desenvolver a sua autonomia e a estimular a sua criatividade, sendo ainda sublinhada a importância de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (p. 3069).

Em articulação com esta lei, a Educação Pré-Escolar é também regulada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada pela Lei n.º 5/97, que reforça a relevância desta etapa no desenvolvimento global da criança e na preparação para a educação obrigatória. Esta legislação sublinha a importância da colaboração com as famílias e da criação de ambientes educativos ricos, seguros e afetivamente estáveis, reconhecendo que o sucesso da intervenção educativa depende de uma relação de proximidade entre o jardim de infância e o contexto familiar. Como refere o artigo 2.º da Lei n.º 5/97, a educação pré-escolar é “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Desta forma, este acaba por enfatizar a importância da articulação com a família e a comunidade como fatores determinantes para o sucesso da intervenção educativa, existindo ambientes capazes de respeitar a individualidade de cada criança e promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

Paralelamente, a legislação recente tem vindo a atualizar as condições de funcionamento dos estabelecimentos e a regulamentar os requisitos de formação dos profissionais da Educação Pré-Escolar. O Decreto-Lei n.º 79/2014, com a redação atual dada pelo Decreto-Lei n.º 23/2024, estabelece a necessidade de uma formação sólida na educação em geral, abrangendo “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns

a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, [...] e na relação com a família e a comunidade” (p. 2821), integrando áreas como a psicologia do desenvolvimento, os processos de aprendizagem, o currículo, a avaliação e as necessidades educativas especiais para um desempenho eficaz dos educadores.

No âmbito do enquadramento legal e pedagógico, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016, que constituem o principal referencial pedagógico e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/ agrupamento de escolas” (p. 5). As OCEPE (2016) propõem uma abordagem global e integradora, respeitando os ritmos individuais de desenvolvimento e promovendo aprendizagens significativas através do jogo, da experimentação, da linguagem, da arte e da interação social, sempre centradas na criança como sujeito ativo no processo educativo. É fundamental salientar que o objetivo não é apenas transmitir conhecimentos, mas também cultivar a curiosidade, a autoestima e o respeito pela diversidade, promovendo a construção de saberes que vão além dos conteúdos formais, mas que contribuem para a formação de cidadãos responsáveis e solidários.

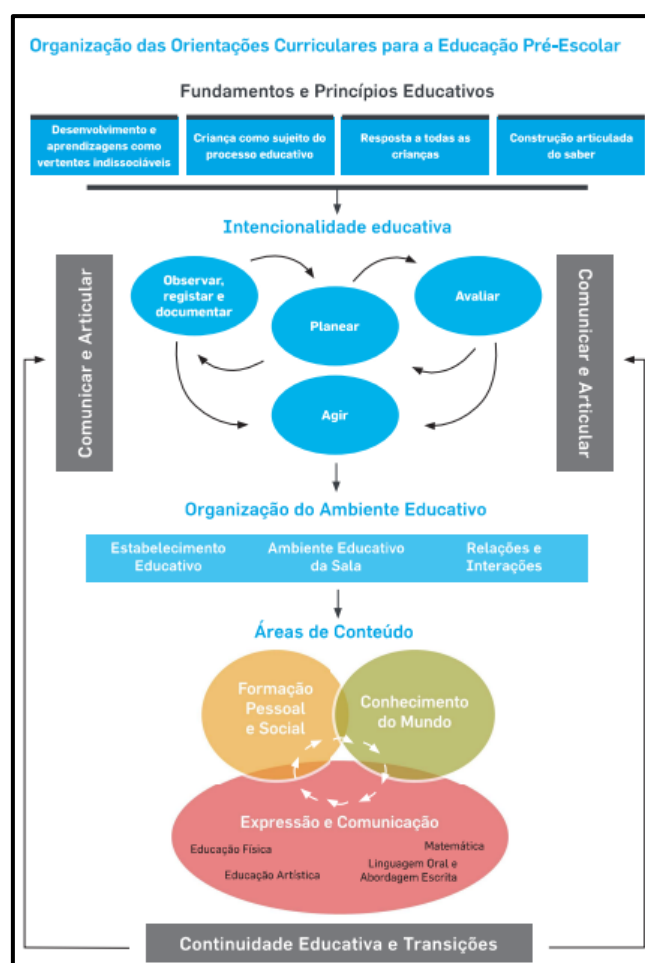
Para além disso, este documento aborda várias áreas de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento global da criança. Cada uma dessas áreas é estruturada de modo a integrar o conhecimento académico com as vivências práticas e sociais da criança, permitindo que o processo de aprendizagem seja significativo e motivador. As áreas de conteúdo estão organizadas em três grandes dimensões: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A Dimensão Pessoal e Social promove o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das competências sociais, ajudando a criança a construir a sua imagem pessoal e a relacionar-se com os outros de forma respeitosa e cooperativa visto que esta área “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (p. 6). A área de conteúdo de Expressão e Comunicação valoriza as múltiplas formas de expressão da criança oralmente, escrita, dramática, musical e motora, fomentando a criatividade, a imaginação e a capacidade de comunicar e interpretar o mundo à sua volta., sendo “indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 9). Posteriormente, o domínio do Conhecimento do Mundo incentiva a curiosidade e a compreensão do meio natural, social e cultural, através da observação, da

experimentação e da construção de explicação para os fenómenos do quotidiano que “permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (p. 9). Consequentemente, cada domínio articula diferentes áreas do saber, sem uma compartimentação rígida, mas numa lógica de transversalidade e interligação, permitindo à criança construir conhecimentos de forma integrada e significativa. Assim, o currículo em Educação Pré-Escolar é dinâmico, aberto e flexível, privilegiando metodologias ativas que fomentem a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a capacidade crítica.

A gestão curricular é orientada pela observação contínua, pela intencionalidade educativa e pela valorização dos interesses e necessidades das crianças, em contextos de interação ricos e desafiantes. Desta forma, o educador de infância assume o papel de mediador, criando oportunidades de aprendizagem através da organização do ambiente, da seleção de materiais e da construção de experiências educativas adequadas ao grupo.

### Figura 5

*Organização das OCEPE (2016)*



*Nota:* Silva et al., 2016, p. 7

No contexto regional, destaca-se o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M que aprova o estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira. Este decreto legislativo reforça objetivos como no artigo 11.º, “Contribuir para a igualdade de oportunidades e sucesso da aprendizagem” (p. 3139). e “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 3139), sublinhando a importância de relações de colaboração entre a escola e a comunidade para uma educação de qualidade.

Desta forma, a aprendizagem na Educação Pré-Escolar deve, portanto, ser entendida como um processo intencional, planeado e ajustado às características e necessidades das crianças, que a envolva também na construção de saberes de forma lúdica, mas estruturada, com objetivos claros nas áreas da linguagem, do raciocínio lógico-matemático, da motricidade, da expressão artística e da vivência em comunidade. Assim, torna-se essencial a presença de profissionais qualificados, o envolvimento ativo das famílias e a existência de um projeto educativo coerente, pois estes são de facto, fatores determinantes para garantir uma aprendizagem de qualidade.

### **2.2.1. Brincar: O Pilar do Desenvolvimento Infantil**

A infância é uma fase determinante do desenvolvimento humano e o “brincar” assume um papel central neste processo. No contexto da Educação Pré-Escolar é através da brincadeira que a criança inicia o seu percurso de descobertas, interações e aprendizagens. Esta etapa é marcada por emoções, sensações e experiências que contribuem para a construção da identidade individual.

Brincar não é uma ocupação infantil, mas uma atividade estruturante e essencial ao desenvolvimento global da criança. Como afirmam Hohmann e Weikart (2003), “Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria ou não exigindo esforço” (p. 87). Esta diversidade revela a riqueza da experiência lúdica, que se adapta aos diferentes contextos, personalidades e emoções das crianças. Além disso, brincar constitui um meio privilegiado de exploração do mundo. Ainda segundo os mesmos autores, “Brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam”

(p. 87), ou seja, o brincar é também um processo cognitivo, em que a criança experimenta, testa e compreende o funcionamento do meio onde está inserida.

De acordo com as OCEPE (2016), o desenvolvimento infantil acontece de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas e culturais. Esta visão holística reforça a importância do brincar enquanto prática que mobiliza todas estas dimensões de forma simultânea. Tal como referido neste documento, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 16). Importa, ainda, desfazer equívocos comuns, como a ideia de que brincar serve apenas para entreter. Este referencial esclarece que não se trata de uma forma “de a criança estar ocupada ou entretida” (p. 11), mas de uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

Neste contexto, o papel do educador é fundamental. Cabe ao docente criar um ambiente educativo estimulante, com materiais variados e acessíveis, que despertem o interesse das crianças. Deve, também, proporcionar liberdade de escolha, permitindo à criança decidir “como, com o quê e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 11). Esta autonomia promove a tomada de decisões, a resolução de problemas e o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade. Ao observar atentamente as crianças durante a brincadeira, o educador identifica os seus interesses e propõe novos desafios, permitindo que a criança “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 11), participando ativamente na construção do seu percurso. Neste sentido, Sarmiento (2017) reforça que “cada criança participa significativamente, assumindo o papel de coconstrutora de um mundo a que pertence e a quem consegue por si só emprestar um contributo válido para a sua construção” (p. 25), sublinhando a importância de reconhecer a criança como agente da sua própria aprendizagem.

O espaço exterior também desempenha um papel relevante. A natureza oferece materiais simples como pedras, paus ou folhas, que despertam a curiosidade e promovem múltiplas explorações. Durante a Prática Pedagógica I (PPI) tive a oportunidade de verificar que as crianças tinham acesso regular a um espaço ao ar livre, com areia, pedras, terra e outros elementos naturais. Nestes momentos, exploravam, corriam, saltavam e criavam jogos espontâneos como jogar à bola, caça ao tesouro, às escondidas ou à macaca. Estas experiências contribuíram para fortalecer a motricidade, a cooperação e a imaginação, promovendo aprendizagens significativas em contextos informais.

Desta forma, brincar é também uma expressão de liberdade e motivação intrínseca. Como refere Neto (1998), trata-se de “dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção)” (p. 21). Dentro de uma rotina previsível e segura, o tempo livre dedicado ao brincar ganha relevância. Como Hohmann e Weikart (2003) afirmam que “As crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p. 225).

As interações durante a brincadeira são igualmente significativas. Como defendem Coelho e Tadeu (2015), é importante “privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais” (p. 110), pois são momentos ricos para observar o desenvolvimento infantil. Ao simular papéis adultos, as crianças começam a compreender as dinâmicas sociais e a preparar-se para a vida.

De um modo geral, “Brincar é a mais importante atividade que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social” (Crespo, 2016, p. 45). Esta perspetiva é reforçada por Moyles (2002) citado por Santos (2019), ao afirmar que o brincar “ajuda os participantes a desenvolverem confiança em si mesmos e nas suas capacidades e em situações sociais, ajuda-os a julgar muitas variáveis presentes nas interações sociais e a serem empáticos com as outras” (p. 22). Para Sousa (2003), brincar “proporciona, prazer e satisfação à criança de tal forma que quanto mais a criança brinca, mais envolvida vai estar na vivência lúdica” (p. 152), o que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

Assim, o brincar é muito mais do que uma atividade recreativa, é um processo fundamental de desenvolvimento e aprendizagem, onde a criança se afirma como sujeito ativo, curioso e competente. Ao respeitar e potenciar esta dimensão lúdica, a Educação Pré-Escolar cumpre a sua missão de formar indivíduos completos, criativos e socialmente conscientes.

### **2.2.2. Cenários de Aprendizagem: Espaços e Materiais**

Na Educação Pré-Escolar, a aprendizagem vai além dos métodos formais, sendo, profundamente, influenciada pelos espaços e materiais disponíveis. O ambiente educativo, entendido como a articulação entre o espaço físico, os materiais e as interações, constitui um contexto essencial para o desenvolvimento infantil. Tal como o brincar, os

cenários onde este ocorre moldam a forma como a criança se relaciona com o mundo, promovendo experiências autónomas, seguras e significativas.

O espaço educativo deve ser intencionalmente organizado, funcionando como um elemento pedagógico. Dewey (2023) defende que a escola é a própria vida e, não apenas, uma preparação para ela, valorizando a experiência e a aprendizagem pela ação. Assim, o espaço deve proporcionar segurança, liberdade e oportunidades diversas. Como afirma Dias (2017), os espaços “devem ser promotores de brincadeiras sensoriais, construções, teatralizações e jogos simples” (p. 21), sendo locais de expressão e descoberta.

Neste sentido, a organização do ambiente deve garantir liberdade de movimento e promover a autonomia. Dias (2017) destaca que “o que a criança aprende está intrinsecamente ligado à diversidade de experiências que o ambiente educativo promove, pelo que na sua organização, o educador deve ter em conta a promoção de aprendizagens significativas” (p. 14). Papert (2008) salienta esta ideia ao afirmar que “a aprendizagem explode quando você permanece com ela” (p. 104), sublinhando a importância de ambientes que favoreçam o envolvimento contínuo e significativo da criança, onde a persistência leva à descoberta.

O espaço deve ser dinâmico, adaptando-se aos interesses e necessidades do grupo. Como refere Silva et al. (2016), a sala é uma “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26), refletindo a visão pedagógica adotada. Também Cosme et al. (2021) reforçam que

o espaço pode ter impacto nas aprendizagens dos alunos, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem selecionados (p. 83).

Por isso, os espaços devem ser versáteis, acessíveis e ajustados às rotinas infantis, favorecendo o brincar livre, a interação e a construção ativa do conhecimento. Neste contexto.

Desta forma, os materiais educativos são igualmente fundamentais. Hohmann e Weikart (2003) afirmam que “Objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa” (p. 162). A aprendizagem nesta fase está ligada à ação concreta e à experimentação, pelo que os materiais devem ser escolhidos com intencionalidade, tendo em conta diversidade, acessibilidade e valor educativo. As

OCEPE (2016) indicam que os materiais devem obedecer a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26). Além disso, elementos naturais e reutilizáveis, como tampas, rolhas, tecidos e folhas, promovem a criatividade, a sustentabilidade e o pensamento divergente, além de apoiarem o desenvolvimento cognitivo, motor e social.

No contexto de aprendizagem ativa, Hohmann e Weikart (2003) sublinham que os “ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (p. 160). Acrescentam que as “crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente. Falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (p. 162).

Durante a PPI, observei a aplicação destes princípios num ambiente educativo, em que a sala era ampla, com áreas de interesse bem definidas e materiais acessíveis às crianças. Como refere Dias (2017), os materiais “devem estar ao alcance das crianças proporcionando conforto, quer para elas, quer para os adultos” (p. 20). As crianças podiam escolher livremente onde brincar, sendo estabelecido um número limite de participantes por área para garantir a qualidade das interações. Esta liberdade de escolha é essencial, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2003), “A liberdade para realizar escolhas como estas é essencial na aprendizagem pela acção, já que é através destas escolhas que as crianças aprendem mais sobre aquilo que lhes interessa” (p. 35). Os materiais da sala incluíam elementos naturais e reutilizáveis, favorecendo uma experiência sensorial e ecológica. Como refere Oliveira-Formosinho et al. (2013), a vivência nos cantinhos “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 83), visto que, por exemplo, na área da casinha, a criança podia representar papéis sociais, como mãe/pai ou cozinheiro, desenvolvendo competências socioemocionais.

Em suma, os cenários de aprendizagem deverão oferecer uma organização do espaço e a seleção dos materiais, coerente com os objetivos do projeto educativo e com o propósito de otimização do desenvolvimento das crianças, logo, cabe ao educador construir ambientes seguros, motivadores e coerentes com uma pedagogia centrada na criança. Com espaços bem pensados e materiais acessíveis, a criança encontra condições para aprender com prazer, explorar o mundo e desenvolver-se de forma plena e significativa.

### 2.2.3. Ambientes de Aprendizagem Emergentes

Os ambientes de aprendizagem emergente constituem uma abordagem pedagógica que reconhece a criança como protagonista do seu processo educativo. Longe de serem espaços estáticos ou pré-determinados, estes ambientes adaptam-se às vivências, interesses e necessidades das crianças, emergindo da interação entre elas, os adultos, os materiais e o contexto. Esta perspectiva exige uma mudança na forma como se organiza a ação educativa, valorizando a escuta ativa, a autonomia e a construção de conhecimento com sentido. É neste quadro que se inscreve a reflexão que se segue, centrada na importância do clima de apoio, da mediação do adulto e da valorização da criança como sujeito ativo da aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, e de forma mais ampla em abordagens pedagógicas centradas na criança, é essencial reconhecê-la como protagonista do seu processo de aprendizagem. Esta perspectiva valoriza a sua capacidade inata de explorar e compreender o mundo, exigindo uma mudança na forma como se organiza a ação educativa. Desde cedo, as crianças demonstram um impulso natural para aprender, movido pela curiosidade. Cabe ao adulto mediar este processo, criando oportunidades que favoreçam a construção ativa do conhecimento, com base nas vivências, interesses e necessidades individuais.

Como defende Papert (2008), “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento” (p. 135), destacando a importância de ambientes educativos que promovam a autonomia e a continuidade do aprender. A abordagem construcionista de Papert defende que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando a criança está envolvida na criação de algo que lhe seja significativo. Ao construir, experimentar e resolver problemas, a criança desenvolve competências cognitivas, sociais e emocionais, num processo que valoriza o erro como oportunidade de aprendizagem. Esta visão reconhece a criança como pensadora competente, criativa e capaz de orientar o seu próprio percurso educativo. É precisamente neste tipo de envolvimento ativo e criativo que os ambientes de aprendizagem emergente ganham forma, ao adaptarem-se às construções significativas da criança.

Neste sentido, os ambientes emergentes de aprendizagem assumem um papel fundamental na valorização da criança como sujeito ativo. Estes ambientes não se limitam à organização física do espaço, mas abrangem também as interações, os materiais e as experiências que promovem a aprendizagem significativa. São contextos dinâmicos, que

emergem da relação entre os interesses da criança e as oportunidades educativas criadas pelo adulto. Além disso, Papert (2008) complementa esta visão ao afirmar que “a arte de aprender é uma órfã acadêmica” (p. 87), criticando a predominância da instrução sobre a descoberta e defendendo práticas que valorizem a aprendizagem pela ação. Esta perspectiva exige que os espaços educativos sejam pensados como ambientes que convidam à exploração, à experimentação e à escolha significativa. Assim, a organização dos materiais e dos cenários de aprendizagem deve facilitar a autonomia da criança, permitindo-lhe tomar decisões, testar hipóteses e construir sentido a partir da sua experiência.

Deste modo, a centralidade da criança implica reconhecê-la como um ser único, com identidade própria e inserido num contexto familiar e cultural que influencia o seu desenvolvimento. Como destaca as OCEPE, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9).

Consequentemente, o educador deve criar um ambiente que promova a autonomia, a iniciativa e o pensamento crítico. A escuta ativa das crianças, a valorização das suas ideias e a promoção da sua participação nas decisões educativas são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade segura e positiva (Silva et al., 2016). Esta participação é também um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). O artigo 12.º reconhece “a capacidade de discernimento e o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p. 13), e o artigo 13.º acrescenta que “a criança tem direito à liberdade de expressão” (p. 13). Ao respeitar estes direitos, o educador contribui para a construção de ambientes de aprendizagem emergente, onde a criança se sente escutada, valorizada e capaz de influenciar o seu próprio percurso. Desta forma, reforça-se a posição da criança como agente ativo no processo educativo, garantindo-lhe a oportunidade de ser “escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p. 9).

Neste contexto, a qualidade das aprendizagens depende não só da organização do espaço ou da escolha dos materiais, mas sobretudo da qualidade das relações entre adultos e crianças e do clima emocional que se constrói no grupo. Destaca-se, portanto, o clima

de apoio, entendido como um ambiente relacional baseado na escuta, no respeito, na empatia e na valorização da individualidade da criança. Este clima relacional é um dos pilares dos ambientes emergentes, pois permite que a criança explore, experimente e construa sentido com liberdade e apoio.

O clima de apoio manifesta-se nas interações diárias, nos gestos de acolhimento e na forma como o adulto lida com os conflitos ou valida os sentimentos da criança. Um ambiente emocionalmente seguro favorece o envolvimento, a confiança e a predisposição para aprender. O educador, com a sua atitude, linguagem e disponibilidade emocional, comunica às crianças que estão num espaço seguro. Assim, mais do que corrigir comportamentos, deve construir relações de confiança, onde cada criança se sinta aceita tal como é. Como referem Hohmann e Weikart (2003), “as crianças aprendem, através da experiência, e constroem o seu próprio entendimento do mundo” (p. 75). Um clima de apoio sustentado permite que as crianças “se sintam seguras, ajam de forma independente e tomem a iniciativa” (p. 77), promovendo autonomia e autoconfiança.

Para isso, é essencial adotar uma postura de escuta ativa, demonstrando interesse genuíno pelo que a criança diz e faz. Reconhecer e validar emoções ajuda as crianças a nomeá-las, compreendê-las e geri-las com apoio e segurança. A consistência nas regras e a previsibilidade das rotinas reforçam a estabilidade emocional necessária ao bem-estar infantil. Segundo Silva et al. (2016), “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). Sendo assim, o clima de apoio caracteriza-se pela presença de relações afetivas positivas, valorização das diferenças individuais e promoção do sentimento de pertença ao grupo.

Portanto, deve ser criado um ambiente onde a criança possa se expressar livremente e enfrentar desafios num contexto de encorajamento. Também a resolução de conflitos deve ser orientada para a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais. Assim sendo, o educador assume o papel de mediador, promovendo o diálogo e soluções justas, já que como referem Hohmann e Weikart (2003), “as crianças aprendem a confiar em si mesmas enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar sempre que necessitam, a ser empáticas, a auxiliar os outros e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazer com que as relações entre as pessoas funcionem” (p. 96).

Ademais, as interações devem ser pautadas pelo respeito mútuo, colaboração e partilha. O erro deve ser encarado como parte natural da aprendizagem e a autonomia

promovida com suporte emocional. Quando inseridas num clima de apoio, as crianças sentem-se mais motivadas a explorar o desconhecido, a ter novas experiências e a resolver os seus problemas com o que sabem (Hohmann & Weikart, 2003). Isto exige do adulto estratégias como “partilhar o controlo, centrar as atenções nos talentos e riquezas das crianças, formar relações autênticas, comprometer-se a apoiar a brincadeira das crianças, e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal” (p. 92).

No decorrer da PPI, observei que as crianças demonstravam maior autonomia e envolvimento sempre que se sentiam ouvidas e respeitadas. A presença contínua da educadora, disponível para apoiar e orientar, contribuía, significativamente, para a criação de um ambiente de pertença. Além disso, a gestão dos conflitos era realizada através do diálogo, o que favorecia o desenvolvimento de competências de negociação entre pares. Paralelamente, as rotinas claras transmitiam previsibilidade e segurança, elementos essenciais para o bem-estar infantil. Esta relação de confiança refletia-se no entusiasmo, na criatividade e no forte sentido de pertença demonstrado pelo grupo.

Logo, o impacto do clima de apoio vai além da dimensão relacional. Num ambiente de segurança afetiva, as crianças desenvolvem competências essenciais para a vida, como a autonomia, a resiliência e a capacidade de resolver problemas. Este tipo de ambiente não só promove o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais empática e colaborativa.

Concluindo, a criança como protagonista em ambientes emergentes de aprendizagem é um paradigma que exige uma mudança de perspetiva na educação. Reconhecer a criança como sujeito ativo, respeitar os seus direitos e valorizar as suas experiências são princípios fundamentais para a criação de contextos educativos que promovam aprendizagens significativas e duradouras. Este compromisso com a centralidade da criança implica uma ação educativa que vá além da transmissão de conhecimentos, focando-se na construção de relações autênticas, no respeito pela individualidade e na promoção de um clima de apoio que favoreça o desenvolvimento integral e o bem-estar de cada criança. É nesta interação contínua entre criança, adulto e contexto que os ambientes de aprendizagem emergente se revelam como espaços vivos, flexíveis e profundamente humanos, capazes de acolher e potenciar o aprender com sentido.

### **2.3. Orientações para a Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico representa uma etapa determinante na consolidação das aprendizagens iniciadas na Educação Pré-Escolar. É aqui que se inicia, formalmente, a escolaridade obrigatória, com uma estrutura curricular organizada, metas definidas e uma intencionalidade pedagógica clara. A aprendizagem no 1.º ciclo assume um papel estruturante no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para uma cidadania ativa e consciente.

A base legal que sustenta a organização curricular do 1.º ciclo é composta por diferentes documentos normativos. A nível nacional, destaca-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. Este diploma sublinha a importância de uma abordagem flexível e contextualizada, centrada no aluno e na promoção de competências essenciais: “j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 4.º, p. 2931). A nível regional, a Região Autónoma da Madeira (RAM) operacionaliza esta legislação em conformidade com a sua realidade educativa, através de Decretos Legislativos Regionais, como o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que estabelece o regime da organização do ano letivo que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (artigo 1, p. 9), assegurando a articulação com as especificidades culturais e sociais do contexto insular.

#### **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)**

O PASEO é um documento estruturante que define as competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar. Este documento “não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et al., 2017, p. 5). O PASEO funciona como documento de referência para o desenvolvimento do currículo, estabelecendo os princípios, a visão, os valores e as áreas

de competência fundamentais para a formação dos alunos. Assim, este referencial estabelece “competências a desenvolver, ancoradas nos princípios que têm subjacente a visão do aluno no final da escolaridade obrigatória, visam dotar todos os alunos, no final de 12 anos de escolaridade, das ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam prosseguir, com sucesso, os estudos ou integrar o mercado de trabalho” (Cohen & Fradique, 2018, p. 25).

### **Figura 6**

*Definição de competência*



*Nota:* Martins et al., 2017, p. 19

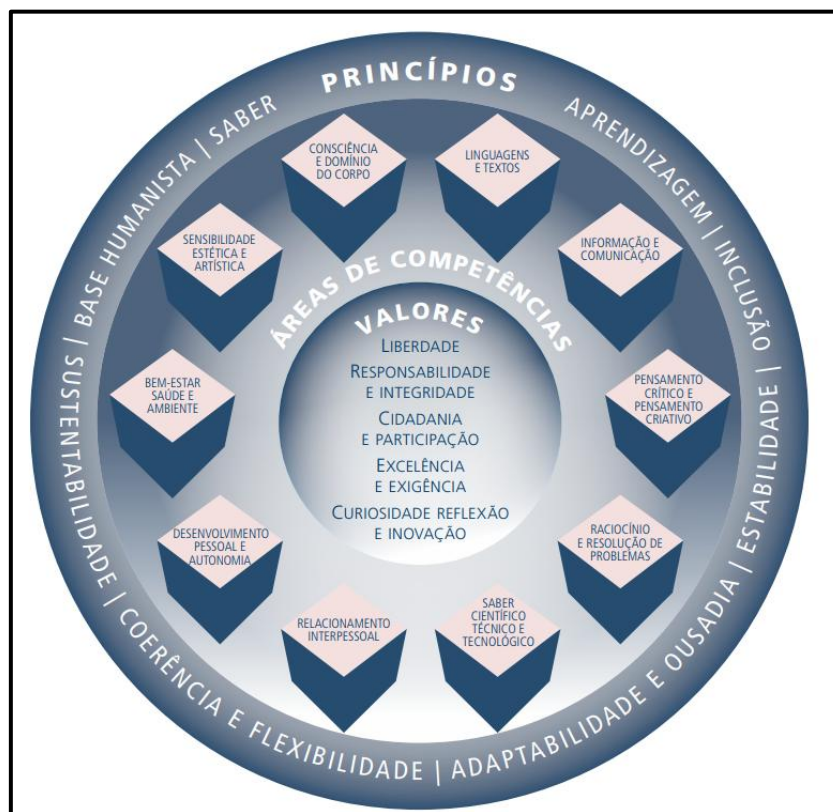
Este referencial educativo define, de forma clara e coesa, aquilo que se espera que os jovens portugueses alcancem ao longo da escolaridade obrigatória. Além disso, assegura a coerência do sistema educativo, valoriza a diversidade de contextos e dá sentido ao percurso escolar dos alunos. A visão subjacente ao PASEO aponta para uma juventude dotada de literacia cultural, científica e tecnológica, capaz de lidar com a mudança e a incerteza. Espera-se que os alunos sejam cidadãos livres, responsáveis e autónomos, com capacidade para pensar criticamente, agir de forma criativa e valorizar a dignidade humana.

Este perfil organiza-se em torno de dez áreas de competência, entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contexto diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9). Portanto, o PASEO é um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Para garantir uma implementação eficaz, o professor pode utilizar o PASEO como um guia orientador da sua prática pedagógica, desde o 1.º ciclo, assegurando uma educação integral e

articulada com os desafios do mundo atual e com os valores fundamentais da cidadania democrática.

### Figura 7

*Esquema conceptual do PASEO*



*Nota:* Martins et al., 2017, p. 11

### Aprendizagens Essenciais (AE)

Outro instrumento fundamental são as *Aprendizagens Essenciais* (AE), documentos curriculares que identificam os saberes a desenvolver em cada disciplina e ano de escolaridade, ou seja, são um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, p. 2930). Estas aprendizagens traduzem, de forma prática, as capacidades, conhecimentos, atitudes e valores descritos no PASEO, sendo fundamentais na operacionalização do currículo.

As AE foram concebidas para apoiar uma gestão flexível e contextualizada do currículo, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento e garantindo que todos os alunos, independentemente do seu contexto, tenham acesso ao que é verdadeiramente essencial. Esta perspetiva está consagrada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se afirma que as AE “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (art.º 17.º, p. 2934). Este decreto reforça explicitamente a ligação entre o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, estabelecendo que ambos devem orientar a planificação, a realização e a avaliação das práticas pedagógicas. Desta forma, promove uma ação educativa intencional, coerente e centrada no desenvolvimento das competências essenciais definidas para cada ciclo e disciplina.

Para garantir uma implementação eficaz, cada documento de AE integra um racional específico da disciplina, explicando as ideias e conceitos centrais a trabalhar, seguido de descritores personalizados que identificam capacidades e atitudes a promover nos alunos, em articulação com as áreas de competência do PASEO. Incluem também as aprendizagens essenciais propriamente ditas, distribuídas por ano de escolaridade e por área, que especificam os conhecimentos, capacidades e atitudes a consolidar. Além disso, apresentam sugestões de ações pedagógicas associadas aos descritores, ajudando o professor a escolher estratégias de ensino eficazes e intencionais.

### Figura 8

*Excerto da estrutura das Aprendizagens Essenciais*

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)			
TEMAS, Tópicos e Subtópicos	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO DO PROFESSOR	Áreas de Competência do Perfil dos Alunos

*Nota:* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_3.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf)

As AE visam, entre outros objetivos, “a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (Realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); e a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula” (Cohen & Fradique, 2018, p. 27).

No 1.º ciclo, estas aprendizagens são apresentadas de forma clara, acessível e ajustada à faixa etária, permitindo ao professor planificar, implementar e avaliar com maior eficácia. Valorizam, ainda, a transversalidade, a interdisciplinaridade e a ligação entre saberes, contribuindo para aprendizagens significativas, duradouras e alinhadas com os desafios do presente e do futuro.

### **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC):**

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é um documento orientador fundamental que visa integrar de forma progressiva, sistemática e transversal a educação para a cidadania nos diferentes ciclos de ensino. Publicada em 2017 pelo Ministério da Educação, esta estratégia reconhece a cidadania como eixo estruturante da formação integral dos alunos, desde o pré-escolar ao secundário. A ENEC (2017) define “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (p. 1). A ENEC propõe uma abordagem assente numa natureza transdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma disciplina autónoma, no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico e uma componente do currículo desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas no ensino secundário assumindo diversas formas. Estas dimensões traduzem-se em atitudes e valores fundamentais que devem ser promovidos desde o início da escolaridade, como o respeito pela diversidade, a solidariedade, a igualdade de género, a inclusão, o compromisso cívico e a valorização dos direitos humanos. Assim, a escola deve “garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida” (Cohen & Fradique, 2018, pp. 28 e 29).

Para uma implementação eficaz, a ENEC organiza os domínios da cidadania em três grupos: o 1.º grupo é obrigatório em todos os níveis e ciclos de ensino (exemplos: direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade); o 2.º grupo é obrigatório em pelo menos dois ciclos do ensino básico (exemplos: segurança rodoviária, educação para os media, sexualidade); e o 3.º grupo é opcional, podendo ser selecionado em função das necessidades e prioridades de cada escola (exemplos: empreendedorismo, voluntariado, mundo do trabalho). Esta organização permite uma abordagem contextualizada e ajustada à realidade de cada comunidade educativa.

Logo, a ENEC é um referencial temático e um compromisso com a formação de jovens que, no futuro, sejam adultos com uma conduta cívica informada, responsável e assente na dignidade humana, na justiça e na democracia.

## Figura 9

*Domínios da Educação para a Cidadania organizados em três grupos*



*Nota:* Retirado de ENEC, 2017, p. 7

### **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)**

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) tem como objetivo central promover uma transformação significativa na organização e o desenvolvimento do currículo, de forma a responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto local. Embora não tenha sido concebido exclusivamente para o 1.º CEB, o PAFC constitui uma orientação transversal aplicável a todos os níveis de

ensino básico e secundário, podendo ser mobilizado pelas escolas do 1.º CEB que optem por integrar os seus princípios na prática pedagógica. Este projeto assenta na convicção de que a escola deve ser um espaço de inclusão, sucesso e inovação, onde todos os alunos possam desenvolver aprendizagens relevantes e significativas.

Neste sentido, torna-se essencial reconhecer que, como afirma o Despacho n.º 5908/2017, “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (p. 13881). A partir desta premissa, o projeto previa a explorar as potencialidades da PAFC como instrumento de mudança, permitindo às escolas reorganizar os seus processos pedagógicos e curriculares com base numa gestão mais autónoma e contextualizada.

Esta abordagem é reforçada por Morgado et al. (2019), que destacam que a PAFC “disponibiliza às escolas, mais do que meios, essencialmente desafios e possibilidades de reflexão e de flexibilização” (p. 95). Assim, o projeto visa fomentar a participação ativa de alunos, professores e famílias na construção de soluções educativas duradouras, rompendo com a lógica tradicional de centralização curricular.

A proposta delineada está também em consonância com a perspetiva de Gouveia e Pereira (2023), que veem a PAFC como uma medida de política educativa de grande relevância, ao promover “uma reflexão sobre as lógicas organizacionais e processos pedagógicos, com vista à sua (re)construção e desenvolvimento curricular” (p. 46). Para que essa reconstrução seja eficaz, é fundamental conhecer profundamente as necessidades educativas dos alunos e os seus contextos regionais e locais, reconhecendo “as possibilidades de gestão diferenciada do currículo e a necessidade de contextualizar a ação pedagógica” (Gouveia & Pereira 2023, p. 53).

Com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, este projeto propõe a utilização da margem de autonomia concedida às escolas para gerir uma parte significativa da matriz curricular-base. Esta possibilidade permite reorganizar conteúdos, tempos e metodologias de ensino, promovendo percursos educativos mais inclusivos e adaptados às realidades locais. Como sublinham Morgado et al. (2019), “as escolas têm liberdade para organizar o desenvolvimento curricular, recorrendo a estratégias que considerem mais adequadas para promover mais inclusão e aprendizagens mais significativas” (p. 17).

Neste contexto, o Domínio de Autonomia Curricular (DAC) assume um papel estratégico no projeto. Definido como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), o DAC permite desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e integradoras. Cohen e Fradique (2018)

reforçam esta ideia ao afirmar que os DAC “visam capacitar os alunos para responder às questões com que se confrontam, promovendo o envolvimento destes em atividades significativas e intelectualmente desafiantes” (p. 35).

A implementação deste projeto é ainda fortalecida pela Portaria n.º 201/2021, que permite às escolas “implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base” (p. 217), potenciando o desenvolvimento de planos de inovação pedagógica. Esta margem de manobra é essencial para que cada escola se possa repensar, como defende Trindade (2018), tornando-se “capaz de refletir sobre as possibilidades de uma gestão mais autónoma e contextualizada” (p. 20).

Por fim, importa destacar que o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M reconhece que “a diferenciação e a flexibilização curricular constituem-se como recursos fundamentais para a legitimação social da escola” (p. 6). Esta visão reforça a importância de uma abordagem plural e inclusiva no desenvolvimento curricular, que evite a discriminação e promova a equidade.

O PAFC pretendia ser um contributo concreto para a construção de uma escola mais justa, inovadora e centrada nos alunos. Ao promover uma gestão curricular autónoma, responsável e contextualizada, abre-se caminho para aprendizagens mais significativas e para o sucesso educativo de todos os alunos.

Portanto, a articulação entre o PASEO, as AE, a ENEC e o PAFC constituem um referencial estruturante para a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes documentos, ao serem mobilizados de forma crítica e contextualizada, não só orientam a ação docente, como também promovem aprendizagens significativas, equitativas e integradoras. Como reforça o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, é dever da escola “proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos” (p. 6). Assim, cabe ao professor transformar estes referenciais em prática, refletida e ajustada às necessidades dos seus alunos.

### 2.3.1. O Jogo como Ferramenta Pedagógica

O jogo tem vindo a assumir, ao longo dos anos, um papel cada vez mais relevante na prática pedagógica. Autores como Piaget e Vygotsky destacaram desde cedo a sua importância no desenvolvimento integral da criança, não apenas como forma de entretenimento, mas como um meio estruturante de aprendizagem. Contudo, foi a partir da influência da Escola Nova que a presença do jogo na sala de aula se consolidou como prática educativa (Retondar, 2007).

Vygotsky estabelece uma relação clara entre o jogo e o desenvolvimento, considerando que este “contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento integral da criança” (Baranita, 2012, p. 40). Através da atividade lúdica, a criança consegue experimentar papéis, simular situações e construir conceitos. O autor sublinha ainda que “o jogo é uma atividade que, ao mesmo tempo que dá prazer, também responde às necessidades das crianças” (Baranita, 2012, p. 49).

Piaget, por sua vez, afirma que o jogo é “o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica” (Baranita, 2012, p. 39). O autor estrutura os tipos de jogos em função dos estágios de desenvolvimento da criança, atribuindo a cada fase características cognitivas e sociais próprias. Dentro desta lógica, os jogos de regras têm particular relevância no primeiro ciclo, uma vez que implicam compreensão de normas, respeito por turnos e objetivos partilhados - favorecendo o raciocínio lógico, a autorregulação e o espírito de grupo.

Durante as práticas pedagógicas no 1.º CEB (PP II e PP III), procurei sempre integrar jogos na sala de aula como estratégia para consolidar aprendizagens. Recorri, sobretudo, a jogos de regras - como o bingo de verbos, o jogo do lenço das tabuadas ou o monopólio do espaço - que se revelaram eficazes na memorização e motivação dos alunos. De acordo com Baranita (2012), nestes jogos, “o prazer é alcançado nos resultados obtidos e no cumprimento das regras” (p. 39), o que favorece uma aprendizagem ativa e intencional.

A presença do jogo na sala de aula, ao longo do tempo, deixou de ser vista como algo acessório para se afirmar como um instrumento central no processo de ensino-aprendizagem. Neto (1998) destaca que “o jogo é um fenómeno indissociável da condição humana e analisável em termos da sua finalidade e do seu conteúdo” (p. 57), sendo um veículo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Quando bem planeado, o jogo

permite às crianças fixarem metas, trabalharem com reforço positivo e envolverem-se ativamente na aprendizagem (Neto, 1998).

A perspetiva do PASEO (2018) reforça esta visão, ao defender a promoção de comportamentos que favoreçam a saúde e o bem-estar. A integração do movimento e da Expressão Físico-Motora nos contextos lúdicos contribui para o equilíbrio físico e emocional, ao mesmo tempo que facilita a aprendizagem. O jogo, neste enquadramento, ajuda a desenvolver competências cognitivas e motoras de forma integrada.

Além dos jogos estruturados, os jogos tradicionais também ocupam um lugar de destaque no contexto educativo. Estes fazem parte do património cultural e devem ser transmitidos entre gerações. Como afirma Baranita (2012), “mostram-se como momentos de convívio insubstituíveis, permitindo a coesão social e a integração do sujeito na comunidade” (p. 46). Na PP III, adaptei o tradicional “Jogo do lenço”, associando-o às tabuadas, criando uma atividade dinâmica que articulava movimento com consolidação de conteúdos matemáticos, promovendo o envolvimento ativo e o trabalho em equipa.

O jogo como ferramenta pedagógica não se limita à componente lúdica. Quando bem planeado, promove o desenvolvimento de múltiplas competências, desde o raciocínio lógico à criatividade, da comunicação à resolução de problemas. Moratori (2003) defende que o jogo “promove situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos aprendizes uma autoavaliação quanto aos seus desempenhos” (p. 9).

Mais do que um recurso acessório, o jogo é um meio eficaz para associar conteúdos escolares a contextos motivadores e significativos. Como defende Almeida et al. (2021), o jogo “deve ser utilizado como forma de simplificar ou até mesmo como um meio de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais palpável e atrativo” (p. 2). Assim, ao proporcionar momentos de partilha, desafio e cooperação, o jogo favorece uma aprendizagem ativa, motivadora e adaptada às necessidades das crianças.

### **2.3.2. Atividades Experimentais: Estimulando a Curiosidade e o Conhecimento**

As atividades experimentais são práticas pedagógicas que envolvem a realização de atividades práticas e investigações pelos alunos. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas atividades são essenciais para proporcionar uma compreensão mais

profunda e concreta dos conceitos científicos, permitindo que os alunos explorem e investiguem o mundo ao seu redor de maneira ativa e envolvente.

A importância das atividades experimentais reside em vários aspectos fundamentais. Primeiramente, estas estimulam a curiosidade natural das crianças, pois a “experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento” (Pacheco, 2015, p. 5). Ao serem incentivadas a fazer perguntas e procurar respostas através da investigação, as crianças desenvolvem um interesse genuíno pela ciência e pela aprendizagem.

Além disso, as atividades experimentais são cruciais para o desenvolvimento de competências científicas, visto que “o ensino experimental apresenta um carácter ainda mais motivador, lúdico e essencialmente associado aos sentidos” (Pacheco, 2015, p. 5). Estas atividades permitem que os alunos compreendam conceitos científicos básicos de forma prática e aplicada. Através da realização de experiências, os alunos aprendem a formular hipóteses, a conduzir investigações, a recolher e analisar dados, e a tirar conclusões baseadas em evidências, visto que segundo o autor supracitado “a aprendizagem ativa, os alunos constroem o próprio conhecimento” (p. 6). Estas competências são fundamentais para o estudo da ciência, mas também para a resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento.

As atividades experimentais também desempenham um papel importante na promoção do pensamento crítico. Ao analisar os resultados das suas experiências, os alunos são incentivados a questionar, refletir e avaliar as suas descobertas, já que como Pacheco (2015) afirma “A curiosidade natural diretamente interligada com observação do mundo proporcionam uma atitude positiva diante as ciências, tendo como base a experimentação e as atividades” (p. 6). Este processo de reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento independente e para a capacidade de tomar decisões informadas.

Outro aspecto importante das atividades experimentais é a promoção da aprendizagem ativa. Ao se envolverem diretamente em atividades práticas, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem, tornando a aprendizagem mais significativa e memorável, mas também aumenta o envolvimento e a motivação dos alunos. Como menciona Reis (2008) “o trabalho investigativo, sempre que envolva a procura de soluções para problemas levantados pelo educador/professor ou pelas crianças, constitui um instrumento adequado ao desenvolvimento de capacidades como observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir, colaborar e comunicar” (p. 17).

Logo, a aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo educativo, promovendo uma maior autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem.

Ademais, as atividades experimentais proporcionam uma série de benefícios tais como, o desenvolvimento de habilidades transversais, como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas. Assim, “Cabe ao professor a responsabilidade de utilizar meios e processos para que os alunos atinjam o conhecimento” (Sousa, 2012, p. 19). Além disso, estes devem preparar os alunos para enfrentar desafios futuros, promovendo uma mentalidade flexível e adaptativa. Ao aprenderem a lidar com a incerteza e a complexidade através da experimentação, os alunos desenvolvem resiliência e confiança nas suas capacidades.

No que toca às AE, há uma grande valorização nas atividades experimentais no Estudo do Meio no domínio Sociedade/Natureza/Tecnologia. Ainda assim, as atividades experimentais desenvolvem não só o Estudo do Meio, visto que “também incentivam o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, uma vez que os alunos necessitam de comunicar entre si usando a linguagem oral e compreendem os sons e significados das palavras, podendo aplicá-los na linguagem escrita” (Pacheco, 2015, p. 8). As ciências têm assumido um papel cada vez mais importante no progresso da sociedade, uma vez que “o seu desenvolvimento social parece intrinsecamente ligado ao desenvolvimento científico e tecnológico” (Pires, 2017, p. 32). Além disso, o PASEO também salienta a área de competência do *Saber científico e humanístico* que destaca a importância da “mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (Martins et al., 2017, p. 29). Por isso, sempre que possível, nas práticas pedagógicas realizei atividades experimentais para que os alunos compreendessem melhor alguns fenómenos ao observarem e participarem ativamente, promovendo um maior envolvimento. Portanto, cabe ao professor orientar e motivar os alunos para “Aprender a Aprender e Aprender a Fazer” (Pires, 2017, p. 36), atribuindo-lhes mais autonomia e papel ativo nestas práticas.

Assim, espera-se que o ensino-aprendizagem das ciências enfatize “processos de construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo, em que o professor se assume como agente fundamental de estimulação e mediação das interações da criança com as evidências e com os seus pares” (Sá, 2003, p. 48). Estas abordagens são essenciais para formar alunos críticos, autónomos e preparados para os desafios do futuro.

### **2.3.3. Integração das Tecnologias: Novos Horizontes para a Educação**

A sociedade atual é profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, que influenciam a forma como comunicamos, acedemos à informação e aprendemos. Neste contexto, a escola, enquanto espaço de formação integral, deve acompanhar esta transformação, integrando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma pedagógica e significativa. Como afirma Pereira (2018), “as TIC poderão ajudar a criar novos espaços e possibilidades de aprendizagem, cujos benefícios dependerão, no entanto, da forma como forem utilizadas” (p. 3), o que reforça a importância de uma abordagem crítica e intencional.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a integração das TIC pode assumir um papel transformador, promovendo aprendizagens mais motivadoras, interativas e adaptadas às necessidades dos alunos. Miranda (2007) defende que “utilizar as TIC em fins educativos” significa “apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem” (p. 43), sublinhando o seu potencial enquanto ferramenta de apoio ao ensino. Neste sentido, as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, como a literacia digital, o pensamento crítico e a autonomia.

Durante o estágio, foi possível explorar diversas ferramentas tecnológicas com os alunos, sempre com o objetivo de os colocar no centro da aprendizagem. A utilização do Wordwall, por exemplo, permitiu criar quizzes e roletas que estimularam a participação ativa dos alunos. Estas atividades foram potenciadas pelo uso do quadro interativo, que serviu como suporte para visualizar vídeos educativos, analisar imagens e realizar tarefas colaborativas em grande grupo. Para além disso, incentivei a pesquisa autónoma no computador, promovendo a descoberta ativa do conhecimento e a construção coletiva de saberes. Este tipo de abordagem está alinhado com a perspetiva de Gonçalves (2012), que defende que “o importante é criar situações que envolvam os alunos na aprendizagem, que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico e que os preparem para a tomada de decisão, numa sociedade globalizada e concorrencial” (p. 13). Assim, a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio para enriquecer o processo educativo e tornar os alunos protagonistas da sua aprendizagem.

Contudo, a integração das TIC não está isenta de desafios. Fino (2015) aponta esta ideia ao afirmar que existe uma “falta dessa disponibilidade da generalidade dos professores, para se familiarizarem com as tecnologias emergentes e pensarem

criticamente sobre o seu uso em contextos educativos” (p. 126), o que limita o seu potencial transformador.

Apesar destes constrangimentos, a integração das TIC continua a representar uma oportunidade para repensar práticas, diversificar estratégias e promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e inovadores. Como referem Costa et al. (2007), “uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (p. 114), contribuindo para uma escola mais atual e centrada no aluno.

#### **2.3.4. Trabalho Cooperativo ou Colaborativo: Uma questão de Intencionalidade Pedagógica**

O trabalho em grupo tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto educativo, sendo valorizado não apenas como uma estratégia de aprendizagem, mas também como uma via para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. No entanto, é importante distinguir dois conceitos que, embora muitas vezes usados como sinónimos, apresentam diferenças significativas: o trabalho cooperativo e o trabalho colaborativo.

A aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma abordagem em que o trabalho é dividido entre os membros do grupo, sendo cada um responsável por uma parte específica da tarefa ou da resolução do problema (Freitas & Freitas, 2003). Trata-se de “um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos (...) para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (Silva et al., 2018, p. 15), promovendo uma organização estruturada e eficaz. Como refere Pereira (2018), é “o trabalho em equipa, organizado e estruturado, que permite que os alunos executem tarefas em conjunto e obtenham melhores resultados” (p. 17), sendo que “os participantes atingem o seu objetivo na medida em que os outros também consigam atingir os seus” (p. 17).

Segundo Silva et al. (2018), esta abordagem assenta em cinco características essenciais: a interdependência positiva, onde o sucesso de cada aluno depende do sucesso do grupo; a interação estimuladora face a face, que promove a troca ativa de ideias; a responsabilidade individual e coletiva, garantindo que todos contribuem e aprendem; o desenvolvimento de competências interpessoais, como a comunicação e a gestão de conflitos; e, por fim, a reflexão sobre o trabalho em grupo, que permite melhorar

continuamente a dinâmica e os resultados da cooperação. Concordo com Lopes e Silva (2022) quando afirmam que este tipo de aprendizagem “implica o desenvolvimento de competências interpessoais, o que só pode ser conseguido com um elevado grau de envolvimento de todos os participantes” (p. 5), algo que considero essencial no 1.º CEB, onde o trabalho com os pares é também uma oportunidade de crescimento pessoal.

Já a aprendizagem colaborativa distingue-se por envolver todos os participantes num esforço conjunto e coordenado, em que a resolução do problema é construída de forma partilhada e interdependente (Freitas & Freitas, 2003). É um “processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum, assumindo-se como uma excelente abordagem à aprendizagem em equipa” (Pereira, 2018, p. 16), valorizando a “participação ativa e a interação com pares e professores” (Pereira, 2018, p. 16). Apesar de Lopes e Silva (2022) referirem que esta abordagem “implica um menor grau de envolvimento entre os membros de grupo de trabalho” (p. 5), acredito que, quando bem orientada, pode promover ambientes ricos e estimulantes do crescimento individual e do grupo. Como defendem Torres e Irala (2014), o professor deve “criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor” (p. 65), o que considero essencial para que a colaboração seja autêntica.

No contexto do 1.º CEB, considero que o trabalho cooperativo e colaborativo é, simultaneamente, relevante e complementar, uma vez que contribui para o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa, a responsabilidade partilhada e a capacidade de trabalhar em equipa. Além disso, favorece a autonomia dos alunos e promovem a aprendizagem entre pares, criando um ambiente mais dinâmico e participativo.

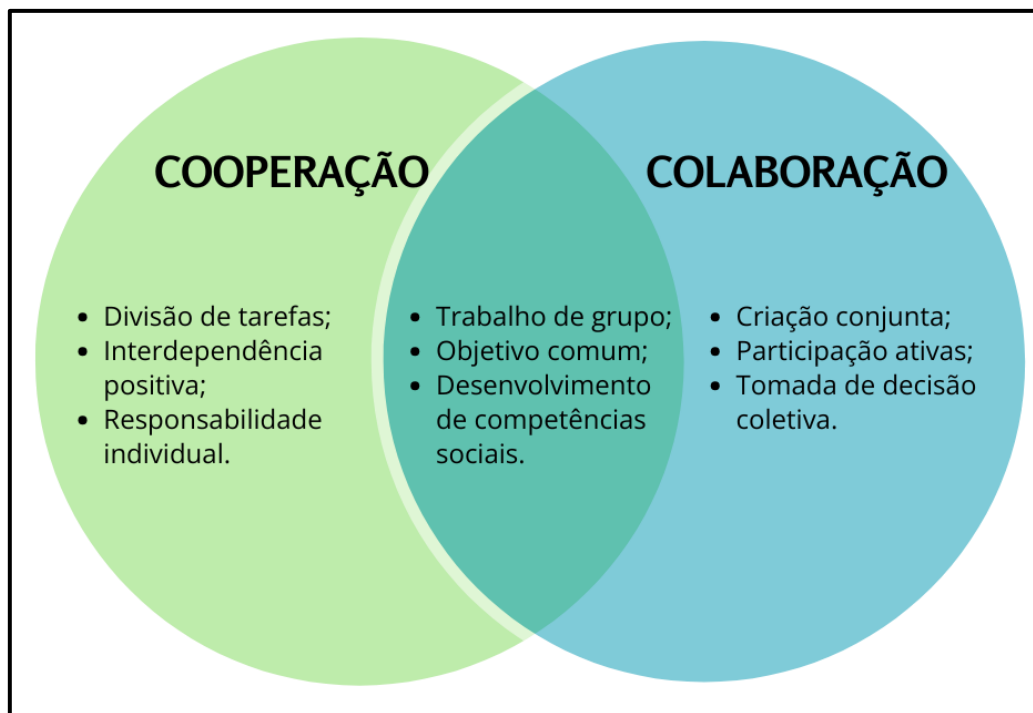
Durante o estágio, procurei promover sistematicamente o trabalho a pares ou em grupo, com o objetivo de desenvolver tanto competências cooperativas como colaborativas. Em atividades de pesquisa, por exemplo, os alunos dividiam entre si as partes do trabalho, decidindo quem ficaria responsável por cada segmento da informação ou por diferentes momentos da apresentação - uma dinâmica claramente cooperativa. No entanto, ao longo do processo, era frequente observar os alunos a ajudarem-se mutuamente, especialmente quando surgiam dificuldades, discutindo ideias e colaborando na construção do produto final. Nestes momentos, emergia uma verdadeira dinâmica colaborativa, em que o conhecimento era construído em conjunto e o grupo funcionava como uma unidade coesa. Contudo, para que estas práticas sejam bem-

sucedidas, é fundamental que o professor assuma o papel de mediador, criando condições para a cooperação, orientando o processo e promovendo a reflexão (Torres & Irala, 2014). A planificação cuidada das tarefas, a gestão de conflitos e a avaliação formativa são elementos essenciais para garantir que o trabalho em grupo se traduza numa verdadeira experiência de aprendizagem.

Assim, mais do que optar entre trabalho cooperativo ou colaborativo, importa reconhecer que ambos podem coexistir e complementar-se, desde que integrados com intencionalidade pedagógica (Pereira, 2018). O essencial é garantir que os alunos tenham oportunidades reais de interagir, construir conhecimento em conjunto e desenvolver competências que serão fundamentais ao longo da sua vida escolar e pessoal.

### Figura 10

*Comparação do trabalho cooperativo e do trabalho colaborativo*



*Nota:* Elaboração própria com base em Freitas e Freitas (2003), Silva et al. (2018), Pereira (2018) e Torres e Irala (2014).

#### **2.3.5. A Interdisciplinaridade como Caminho para o Conhecimento Holístico**

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a interdisciplinaridade revela-se uma abordagem pedagógica particularmente eficaz, pois permite que os alunos construam aprendizagens

mais significativas, contextualizadas e próximas da sua realidade. Ao invés de tratar os conteúdos de forma isolada, esta perspectiva promove a articulação entre diferentes áreas do saber, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrada do mundo. Como refere Marques (2012), esta prática possibilita que os alunos percebam as conexões entre os conteúdos, compreendendo que o conhecimento não está compartimentado, mas sim interligado numa rede de significados.

Para compreender melhor esta abordagem, é importante distingui-la de outras formas de integração curricular. A multidisciplinaridade caracteriza-se por uma cooperação entre disciplinas, mas sem uma verdadeira articulação entre elas. Segundo Cohen e Fradique (2018), trata-se da “existência de cooperação e de alguma coordenação entre as várias disciplinas” (p. 51), mantendo-se, no entanto, as fronteiras bem definidas. Já a transdisciplinaridade vai mais além, propondo uma fusão dos saberes, onde “não é possível segregar os vários domínios” e “nenhum saber é mais importante do que o outro” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52). A interdisciplinaridade, por sua vez, situa-se entre estas duas abordagens, promovendo uma interação ativa entre disciplinas, com trocas recíprocas e enriquecedoras: “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52).

Esta articulação entre áreas não é, apenas, uma questão de organização curricular, mas uma oportunidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Pombo (2004) descreve a interdisciplinaridade como uma “colaboração entre disciplinas diversas [...] tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (p. 32), enquanto Lopes (2014) a entende como um “enriquecimento de saberes, fruto da utilização de conceitos específicos, num processo de discussão/articulação entre si” (p. 30). Assim, a interdisciplinaridade não anula a especificidade de cada disciplina, mas valoriza o cruzamento entre elas como forma de aprofundar o conhecimento.

Durante o meu estágio, procurei aplicar estes princípios na prática pedagógica. Sempre que possível, promovi atividades que envolvessem mais do que uma área disciplinar, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais integrada e funcional. Por exemplo, articulei Estudo do Meio com TIC, incentivando os alunos a realizar pesquisas sobre temas diversos, o que lhes permitiu desenvolver competências digitais e de investigação. Por exemplo, articulei Estudo do Meio com TIC ao propor pesquisas orientadas sobre diferentes temas, permitindo aos alunos desenvolver competências digitais e de investigação de forma integrada. Relacionei Estudo do Meio com Português através da apresentação oral dos trabalhos realizados, o que favoreceu

simultaneamente a consolidação dos conteúdos e o desenvolvimento da expressão oral e da autonomia. Numa vertente mais lúdica, associei Matemática à Educação Física através do “Jogo do lenço das tabuadas”, atividade que combinava movimento e raciocínio, promovendo a memorização das tabuadas num contexto dinâmico e motivador. Estas práticas evidenciam como a interdisciplinaridade pode potenciar aprendizagens mais funcionais, diversificadas e significativas.

Estas práticas, embora não configurem uma fusão total de saberes como na transdisciplinaridade, ultrapassam claramente a simples justaposição de conteúdos típica da multidisciplinaridade. Como refere Cosme (2018), “a articulação possa contribuir para ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, exponenciar os significados da mesma, otimizar procedimentos ou rentabilizar tempo de trabalho” (p. 16). A interdisciplinaridade, quando bem planeada, permite exatamente isso: uma aprendizagem mais eficiente, coerente e significativa.

Contudo, é importante reconhecer que esta abordagem exige uma planificação flexível e colaborativa por parte dos docentes. Lopes (2014) alerta que, mesmo com a integração de saberes, é essencial respeitar a especificidade de cada área e garantir que as aprendizagens integradoras também operem no campo específico. O autor reforça que este “não é de todo um agente para a criação de uma única disciplina do Saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio” (p. 32).

Por fim, acredito que a interdisciplinaridade no 1.º CEB deve ser vista como uma estratégia didática e, também, como uma filosofia educativa que reconhece que o conhecimento é complexo e multifacetado, exigindo abordagens que integrem diferentes perspetivas disciplinares. Simultaneamente, esta visão valoriza a diversidade das formas de aprender, permitindo que cada aluno mobilize diferentes modos de expressão, raciocínio e interação na construção das suas aprendizagens. Portanto, é fundamental que o docente promova a interdisciplinaridade, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento e adotando práticas pedagógicas que incentivem a reflexão, o questionamento e o envolvimento dos alunos, de modo a capacitá-los para compreender a realidade que os rodeia. Ao adotar esta abordagem, a escola contribui para formar alunos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

## 2.4. Processos de Interação Escola-Família

A colaboração entre a escola e a família é um dos pilares mais relevantes para o sucesso educativo e o desenvolvimento integral da criança. Ambas as instituições partilham a responsabilidade de acompanhar o percurso formativo do aluno, sendo essencial que atuem de forma articulada e complementar. Esta relação não se limita à troca de informações, mas deve assumir um caráter contínuo, baseado na confiança, no respeito mútuo e na partilha de objetivos comuns.

A literatura reconhece que esta interação é complexa e envolve múltiplas dimensões. Gouveia e Pereira (2023) referem que se trata de “uma relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo seguir interesses diferentes, variando local e temporalmente” (p. 256). Esta diversidade exige que a escola adote uma postura flexível e inclusiva, capaz de acolher diferentes realidades familiares e promover uma comunicação eficaz.

Durante o estágio, pude constatar que a qualidade da relação entre professores e encarregados de educação influencia diretamente o ambiente escolar e o bem-estar dos alunos. Através de reuniões formais, contactos informais e momentos de partilha, foi possível construir uma relação de proximidade com as famílias, o que facilitou a identificação de necessidades específicas e a definição de estratégias conjuntas. Esta experiência confirmou a importância do que Gouveia e Pereira (2023) destacam: a eficácia e sustentabilidade da colaboração dependem da “qualidade das relações, da confiança estabelecida, dos valores e objetivos partilhados” (p. 260).

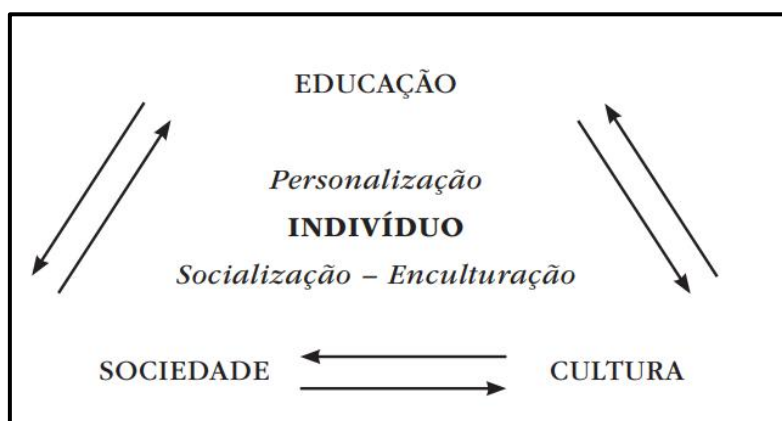
A família, enquanto primeira instância de socialização, tem um papel insubstituível na formação da personalidade da criança. Como refere Costa (2016), “a família molda a personalidade antes da idade escolar e influencia-a poderosamente durante a fase seguinte, o que a torna insubstituível na sua prestação de amor, afeto e apoio” (p. 30). A escola, por sua vez, complementa esse processo, promovendo a aprendizagem formal e a integração social. Esta visão é reforçada por Reis (2022), que considera a escola, a família e o aluno como sistemas abertos que interagem entre si, sendo essencial que haja uma colaboração estreita entre os dois primeiros para garantir a coerência do percurso de desenvolvimento da criança.

Para compreender melhor esta articulação, é útil recorrer ao modelo triangular dos processos educativos proposto por Amado (2014), que apresenta o desenvolvimento do indivíduo como resultado da interação entre educação, sociedade e cultura. Neste modelo, a família representa uma das principais fontes de socialização e enculturação, enquanto a

escola desempenha um papel complementar. Esta perspetiva reforça a importância de uma colaboração estreita entre ambos os contextos, de forma a garantir um percurso educativo coerente e significativo para a criança.

### Figura 11

*Triângulo dos processos educativos*



*Nota:* Amado, 2014, p. 22

Neste processo, a comunicação assume um papel central. Num contexto social cada vez mais diverso, é fundamental desenvolver formas de comunicação que promovam a aceitação mútua e a compreensão entre todos os intervenientes. Como destaca Reis (2022), a comunicação entre escola e família “permite a ambas as partes conhecerem melhor a criança, a sua família e o ambiente que a rodeia” (p. 21), contribuindo para uma abordagem mais personalizada e inclusiva.

Esta valorização da relação escola-família está também presente em documentos orientadores da política educativa. O PASEO (2017) reconhece que os objetivos definidos para os alunos só podem ser alcançados com o “compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação” (pp. 9 e 10). A ENEC (2017) reforça esta ideia ao afirmar que a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento “envolve o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades” (p. 6). Também as OCEPE (2016) sublinham a importância de estratégias que promovam o envolvimento das famílias, reconhecendo que essa interação “influencia o meio familiar e cria diferentes situações de aprendizagem” (p. 5).

Em suma, a relação entre escola e família deve ser encarada como uma parceria ativa e contínua, essencial para garantir uma educação de qualidade e centrada na criança.

Através de uma comunicação eficaz, de uma escuta atenta e de uma colaboração baseada na confiança, é possível construir pontes entre os diferentes contextos de vida do aluno. Esta articulação não só favorece o sucesso escolar, como contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, integrados e preparados para os desafios da sociedade atual.

## Capítulo 3 – O Ensino como Investigação

---

*“Diferentemente do modelo tradicional de ensino, onde o professor é visto como o único detentor do conhecimento e o transmite de maneira passiva aos alunos, as metodologias ativas fomentam a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada.”*

(Souza et al., 2024, p. 3)

### 3.1. Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia de investigação-ação tem as suas raízes nos Estados Unidos, fortemente influenciada pelo trabalho de Kurt Lewin, psicólogo e teórico social, que introduziu esta abordagem como uma forma de resolver problemas reais em contextos sociais. Lewin defendia que a mudança social efetiva só poderia ser alcançada quando os próprios envolvidos participassem no processo de investigação. A sua teoria de grupo destacava a importância da dinâmica entre indivíduos num coletivo, sublinhando que o comportamento humano é moldado tanto pela pessoa como pelo ambiente social em que está inserida. Assim, a investigação-ação surge como uma prática colaborativa, em que a mudança acontece a partir da reflexão coletiva sobre a ação (Máximo-Esteves, 2008). Também John Dewey influenciou esta abordagem, ao defender que aprender é um processo ativo e que o conhecimento se constrói na relação entre a experiência, o pensamento e a ação (Máximo-Esteves, 2008). Ambos os autores marcaram de forma decisiva a valorização da prática enquanto espaço legítimo de produção de conhecimento.

Segundo Biklen e Bogdan (1994), esta metodologia assenta numa recolha contínua de dados com o objetivo de promover mudanças sociais. Os autores defendem que:

A investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar. Não só se espera que conduzam a investigação, mas também que o façam segundo critérios estabelecidos pela

tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa (p. 292).

Portanto, na investigação-ação, o investigador assume um papel ativo no terreno, não se limitando à observação, mas participando diretamente nas decisões e nas intervenções realizadas. Como refere Caetano (2011), esta abordagem permite recolher informação de forma sistemática enquanto promove mudanças concretas, tratando-se de um processo dinâmico, que alia a prática à análise crítica, com impacto direto na vida dos participantes.

Neste sentido, Rapoport (1970) citado por Máximo-Esteves (2008), reforça esta dimensão prática e colaborativa ao afirmar que: “a investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável.” (p. 499). Alinhado com esta perspetiva, Altrichter et al. (1996) citado por Máximo-Esteves (2008), sublinha que a investigação-ação tem como principal finalidade “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p. 18). Esta metodologia assume, assim, a ação e a reflexão como os seus dois pilares fundamentais. A melhoria e o envolvimento coletivo são conceitos centrais, já que, como refere Máximo-Esteves (2008), “a tomada de decisões é uma competência de todos, é um processo participativo e colaborativo” (p. 21). Desta forma, a investigação-ação enquadra-se num grupo de metodologias que combinam ação (mudança) e investigação (compreensão) num processo em espiral, alternando entre momentos de atuação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Esta alternância permite não só transformar práticas, mas também aprofundar o conhecimento sobre elas.

Segundo Coutinho et al. (2009) esta metodologia possui características que a distinguem de outras abordagens. É, antes de mais, participativa e colaborativa, envolvendo ativamente todos os intervenientes no processo investigativo. Ao mesmo tempo, é prática e interventiva, desenvolvendo-se diretamente na realidade em estudo e procurando soluções aplicáveis a contextos reais. A sua natureza cíclica permite alternar entre momentos de planificação, ação, observação e reflexão, criando um movimento contínuo de melhoria e de aprendizagem. Além disso, a investigação-ação assume uma dimensão crítica, encorajando os participantes a questionarem tanto as suas práticas como

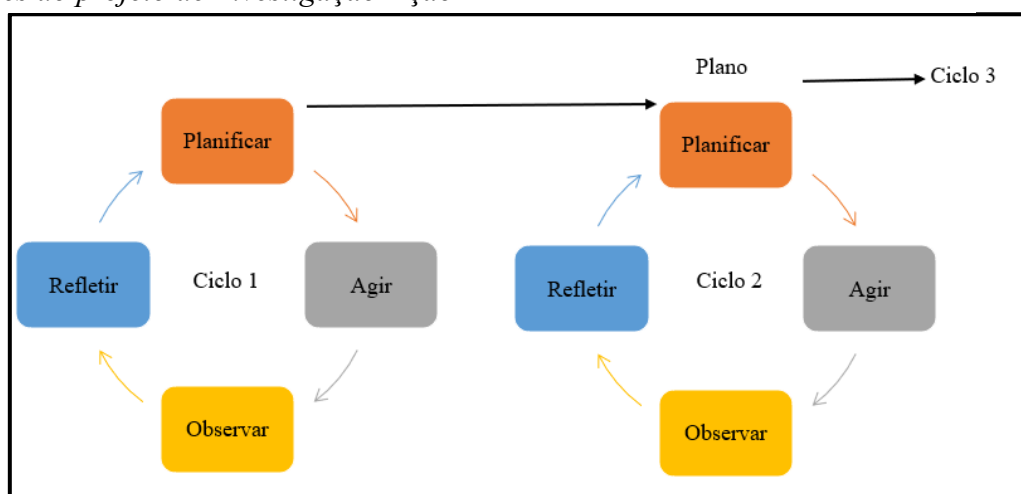
os contextos sociopolíticos em que estas se inserem. Por fim, é uma metodologia auto avaliativa, que promove a análise constante dos resultados alcançados e a sua adaptação com vista à produção de novo conhecimento.

Deste modo, o processo da investigação-ação desenrola-se habitualmente em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Tudo começa com a planificação, onde se identificam os problemas ou necessidades a abordar e se definem os objetivos e estratégias de intervenção. Segue-se a ação, em que se implementam as estratégias delineadas. A fase seguinte é a de observação, em que se recolhe informação sobre o que está a acontecer durante a intervenção. Por fim, a reflexão que permite analisar criticamente os dados recolhidos, avaliar o impacto da ação e ajustar o processo para um novo ciclo.

Importa destacar que estas fases não se encerram num único ciclo. Como refere Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é um processo iterativo, no qual os ciclos se repetem ao longo do tempo, com o objetivo de aprofundar a compreensão e melhorar as práticas. O professor e investigador revê continuamente as suas decisões e interações, ajustando a sua atuação com base nas aprendizagens geradas em cada etapa. Esta natureza cíclica responde à necessidade de explorar e analisar, de forma consistente, as múltiplas interações que ocorrem durante o processo, permitindo mudanças sustentadas nas práticas pedagógicas. Assim, este ciclo de exploração e análise contínua permite ao professor-investigador ajustar as suas práticas e promover melhorias constantes nas suas abordagens pedagógicas.

## Figura 12

### *Fases do projeto de Investigação-Ação*



*Nota:* Adaptado de Coutinho et al. (2009)

No âmbito da PPI, esta metodologia foi colocada em prática através do projeto *Somos Feitos de Emoções*. Com base nos princípios da investigação-ação, este projeto foi desenvolvido numa sala com crianças de 4 e 5 anos, tendo como foco o desenvolvimento emocional. A metodologia adotada permitiu avaliar e ajustar continuamente as práticas pedagógicas, de forma participativa e reflexiva. Neste contexto, a investigação-ação revelou-se uma ferramenta de análise, mas também de transformação da prática pedagógica, contribuindo para um acompanhamento mais consciente e intencional do desenvolvimento emocional infantil.

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

A investigação ação oferece uma variedade de técnicas para recolha de dados. No contexto da PPI e do projeto *Somos Feitos de Emoções*, selecionei os instrumentos que melhor responderam aos objetivos do estudo pela sua pertinência metodológica e pela sua adequação prática ao ambiente educativo.

#### **Observação participante**

A observação direta e participante foi essencial para recolher dados sobre as reações das crianças às atividades propostas. Esta técnica permitiu aceder, de forma natural, às expressões e comportamentos emocionais no seu contexto real. Além disso, o projeto incorpora um registo constante de observações e anotações sobre as atividades e interações das crianças, uma vez que como refere Aires (2011), observar é recolher informação “de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 25), o que justifica o seu uso numa abordagem centrada na criança. Do mesmo modo, Esteves (2008) destaca que a observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (p. 87), sublinhando a sua relevância para captar nuances do comportamento infantil.

Logo, o registo contínuo destas observações possibilitou acompanhar o progresso emocional das crianças, ajustar estratégias e verificar se, ao longo do tempo, estas se tornavam mais capazes de identificar e verbalizar os seus sentimentos.

### **Entrevista Informal**

A entrevista informal revelou-se adequada à faixa etária da sala por permitir uma comunicação espontânea e ajustada ao universo linguístico das crianças. Esta abordagem favoreceu a criação de um ambiente de confiança, essencial para aceder às suas emoções e interpretações.

Biklen e Bogdan (1994) referem que este tipo de entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p. 134), o que reforça a sua utilidade na compreensão das perspetivas das crianças. De igual modo, Quivy e Campenhoudt (2008) destacam que se trata de “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” (p. 192), já que permite captar não apenas a fala, mas também a comunicação não verbal. Máximo-Esteves (2008) acrescenta que estas entrevistas se “aproximam da conversação do quotidiano, distinguindo-se apenas pela sua intencionalidade investigativa” (p. 93), reforçando o seu valor para complementar os dados observacionais.

### **Diário de bordo**

O diário de bordo permitiu registar de forma contínua os acontecimentos relevantes do quotidiano educativo, oferecendo uma visão prolongada e contextualizada do desenvolvimento emocional. A natureza não intrusiva desta técnica favoreceu a recolha de dados genuínos, sem interferir com o comportamento natural das crianças. Como Máximo-Esteves (2008) defende, o diário de bordo permite “reproduzir, com a maior exactidão possível, o que acontece” (p. 89), o que realça o seu papel na análise detalhada da experiência pedagógica. Esta contextualização revelou-se fundamental para compreender a evolução emocional ao longo do projeto.

Para além da análise de comportamentos, o diário contribuiu para o desenvolvimento profissional, como destaca Kierepka (2013), ao afirmar que esta prática permite “acompanhar a própria evolução como profissional da educação” (p. 2). Também Esteves (2008), sublinha a importância destes registos ao afirmar que “os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (p. 89), reforçando a utilidade do diário como instrumento de reflexão contínua. Ademais, a partilha seletiva de excertos do diário com os encarregados de educação facilitou ainda o envolvimento das famílias, estendendo o impacto do projeto para além da sala de aula.

### **Registo fotográfico**

O registo fotográfico foi utilizado como complemento visual ao acompanhamento emocional das crianças, permitindo captar momentos espontâneos de forma não intrusiva. Esta técnica revelou-se útil na documentação de expressões, gestos e interações, reforçando a análise qualitativa dos dados recolhidos. Segundo Máximo-Esteves (2008), a fotografia permite “ilustrar, demonstrar e exhibir” (p. 91), o que a torna um recurso valioso na investigação com crianças. Ao captarmos o instante com discrição, conseguimos oferecer uma leitura visual do contexto emocional. Além disso, a inclusão de legendas e anotações permitiu contextualizar as imagens e relacioná-las com os objetivos do projeto.

Máximo-Esteves (2008) reforça ainda que as fotografias podem integrar a própria dinâmica pedagógica, já que as crianças “usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (p. 91). A partilha de registos com os encarregados de educação promoveu a comunicação escola-família, proporcionando uma visão mais completa da evolução emocional das crianças.

#### **3.1.2. Análise dos dados**

A análise de dados na investigação-ação é um processo contínuo e sistemático, que visa aprofundar a compreensão do fenómeno estudado, promovendo uma reflexão constante ao longo de todo o ciclo investigativo. Como afirmam Biklen e Bogdan (1994), trata-se de um

processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Esta organização e interpretação é fundamental para construir uma compreensão sólida e precisa do que se observa, permitindo a articulação de conclusões válidas. Ademais, o processo de análise envolve interpretações iniciais que permitem uma compreensão gradual e progressiva do objeto de estudo, refletindo sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida. Como destaca Máximo-Esteves (2008), estas interpretações iniciais além de proporcionarem uma compreensão gradual também permitem “uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo

em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (p. 103), o que gera um constante vaivém entre novos dados e interpretações subsequentes.

A triangulação de dados, por sua vez, é uma estratégia essencial para aumentar a credibilidade e a profundidade da investigação, visto que ao combinar diferentes fontes e momentos de recolha de dados, a triangulação permite "ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados" (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Além disso, "assume uma forma totalmente distinta da utilizada na pesquisa quantitativa" (Santos et al., 2020, p. 656), proporcionando uma visão mais ampla e confiável do objeto de estudo, fortalecendo a validade das conclusões. Portanto, a triangulação revela-se como uma estratégia crucial para garantir uma análise mais abrangente e precisa, permitindo uma compreensão mais profunda e confiável do fenómeno investigado. Este processo reflexivo e contínuo de análise e reinterpretação dos dados é um dos pilares da investigação-ação, possibilitando ajustes constantes nas práticas e intervenções, conforme as novas informações que vão emergindo ao longo do estudo.

Assim, a análise de dados na investigação-ação não se limita à interpretação pontual de evidências, mas constitui um processo contínuo de construção de sentido, que acompanha e sustenta cada ciclo de intervenção. Esta abordagem permitiu não apenas compreender o fenómeno educativo em profundidade, mas também fundamentar decisões pedagógicas mais conscientes e ajustadas à realidade observada. A investigação-ação revelou-se, deste modo, uma metodologia transformadora, ao articular reflexão e ação num percurso de melhoria contínua das práticas pedagógicas.

### **3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto**

A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia antiga, sendo utilizada em diversas áreas do conhecimento, como a educação, a arquitetura, a economia, a sociologia, a engenharia, entre outras. No contexto educativo, esta abordagem insere-se no movimento da educação progressista, fortemente influenciado pelo pensamento de John Dewey, que defendia o experimentalismo, a aprendizagem baseada nos interesses dos alunos e a ligação entre a educação e objetivos práticos e aplicáveis à realidade (Castro & Ricardo, 2003).

O primeiro artigo documentado desta metodologia no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi “*The Project Method*”, *Teachers College*, volume XIX, n. 4, publicado por William Kilpatrick, em 1918, nos Estados Unidos. Em Portugal, a sua divulgação intensificou-se após a Revolução de 25 de Abril de 1974, com destaque para o seminário realizado em 1978 no Porto, promovido pela Escola Superior de Educação de Estocolmo e pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Professores (CICFF) (Castro & Ricardo, 2003). Também pedagogos como Irene Lisboa e Álvaro Viana de Lemos introduziram princípios inovadores alinhados com esta abordagem (Mateus, 2020).

Esta metodologia caracteriza-se por ser uma metodologia flexível e dinâmica, desenvolvida num ambiente não formal, onde os espaços de aprendizagem são repensados para favorecer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas significativas. Uma das suas principais características é o foco no aluno, “(...) promovendo o seu total envolvimento no processo educativo e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem.” (Mateus, 2020, p. 5).

Esta abordagem pode ser aplicada em qualquer nível de ensino, sem regras fixas ou uma duração pré-determinada. No entanto, o papel do professor como orientador do projeto é essencial, devendo adaptar a metodologia à idade, interesses e tempo de atenção dos alunos. Como afirmam Fernandes e Pereira (2021), cabe-lhe “a promoção de competências de questionamento, que despertem a curiosidade, conservem o interesse, estimulem o pensamento e incentivem as crianças para a descoberta” (p. 184).

Outro aspeto fundamental é o seu potencial para promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, incentivando-os a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento. De acordo com Mendonça (2007), citado por Mateus (2020), o trabalho de projeto fomenta a aprendizagem cooperativa, envolvendo não apenas os alunos e professores, mas toda a comunidade educativa na construção do saber. Esta perspetiva reforça a ideia de que “mais ninguém é capaz de ter experiências pelo aluno a não ser ele próprio e isso aplica-se também ao progresso dos seus conhecimentos, isto é, só poderá ser feito pelo aluno e não por outros intervenientes” (Mateus, 2020, p. 7).

Neste sentido, Lopes (2014) destaca que esta metodologia “aponta para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que são levados a criar e construir o seu próprio conhecimento, bem como para uma perda de relevância do ensino diretivo” (p. 28), promovendo uma aprendizagem mais significativa e próxima da realidade.

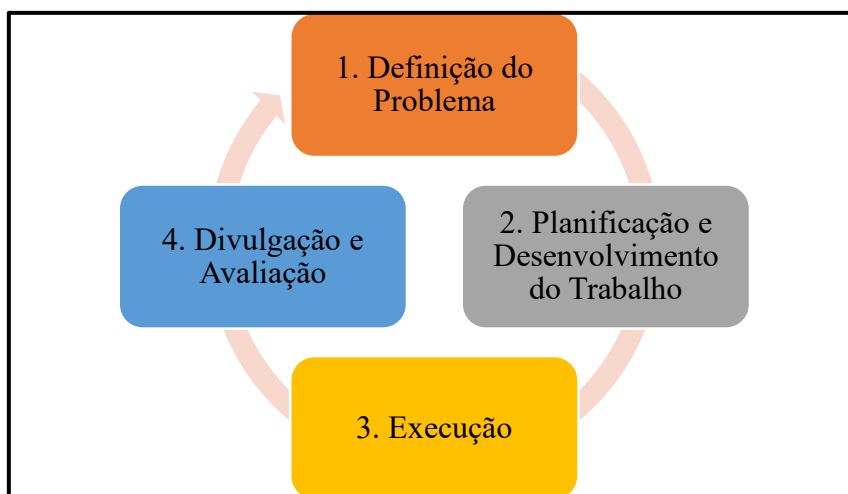
No âmbito da PPII, a Metodologia de Trabalho de Projeto foi aplicada através da realização de um projeto de escrita criativa com uma turma do 1.º CEB. Este projeto,

centrado na criação de um livro coletivo, permitiu aos alunos participar ativamente em todas as fases do processo, desde a definição do título até à elaboração da narrativa e da capa. Através desta abordagem, foi possível promover a criatividade, a cooperação e o envolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e centrada nos seus interesses. A metodologia revelou-se, assim, uma estratégia eficaz para desenvolver competências linguísticas, sociais e emocionais, valorizando a expressão individual e o trabalho colaborativo.

### **3.2.1. Fases da Metodologia Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) tem sido amplamente explorada por diversos autores, que propõem diferentes formas de estruturar as suas fases. Neste trabalho, opta-se por seguir a proposta de Vasconcelos et al. (2012), que organiza o processo em quatro momentos essenciais: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, por fim, divulgação e avaliação. Esta estrutura permite organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, flexível e adaptada às necessidades e interesses dos alunos.

Esta abordagem é reforçada por Fernandes e Pereira (2021), que, com base em Vasconcelos (1998), sublinham que a MTP pressupõe uma criança autónoma, competente e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. As autoras destacam que, ao planificar, circular entre atividades, gerir projetos e integrar as suas vivências, as crianças desenvolvem competências de nível mais elevado, comunicando e criando em oposição às perspetivas tradicionais e redutoras. As fases do projeto não se sucedem de forma linear, mas entrecruzam-se e reelaboram-se numa espiral contínua de descobertas e aprendizagens, promovendo a construção partilhada do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança.

**Figura 13***Fases da MTP*

*Nota:* Adaptado de Vasconcelos et al. (2012)

### **1. Definição do Problema**

Nesta primeira etapa, como referem Vasconcelos et al. (2012), “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver” (p. 14). Para que esta fase seja significativa, a escolha do tema ou problema deve ser fruto da colaboração entre alunos e professores, considerando as necessidades e interesses específicos dos primeiros (Lopes, 2014).

### **2. Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**

Uma vez definido o problema, inicia-se a fase de organização e estruturação do projeto. Nesta etapa, são estabelecidas metas específicas e elaborados instrumentos como mapas conceituais e redes de pesquisa, que auxiliam no planeamento sequencial das atividades. A distribuição de responsabilidades entre os participantes é fundamental, promovendo o trabalho cooperativo e o envolvimento ativo de todos os elementos do grupo. Como referem Cortesão et al. (2001), citados por Lopes (2014), a estrutura do projeto deve possuir um “caráter flexível e aberto, por forma a poder integrar situações imprevistas que tenham relevância do ponto de vista pedagógico” (p. 31), permitindo adaptações ao longo do processo. Neste contexto, o papel do professor é essencial: ele “observa a organização do grupo, aconselha, orienta, sugere e regista” (Fernandes & Pereira, 2021, p. 184), assumindo uma postura de acompanhamento contínuo que favorece a autonomia dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento.

### **3. Execução**

A fase de execução corresponde ao momento em que os alunos iniciam o processo de pesquisa e experimentação ativa. Nesta etapa, são promovidas “experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Além disso, elaboram gráficos e sínteses que lhes permitem refletir sobre os conhecimentos adquiridos e reformular as suas ideias iniciais.

### **4. Divulgação e Avaliação**

A última fase do trabalho de projeto corresponde à partilha do conhecimento adquirido com a comunidade. Esta etapa, designada por Fernandes e Pereira (2021) como “a fase da socialização do saber, que se torna útil aos outros, que pode ir desde a sala do lado à própria comunidade educativa” (p. 185), representa um momento de valorização do percurso realizado pelos alunos. A divulgação pode assumir diversas formas — exposições, portefólios, apresentações visuais ou outras expressões criativas — e visa tornar visível o processo de construção do saber.

Paralelamente, decorre a avaliação, entendida como um processo contínuo, formativo e abrangente. Esta não se limita aos produtos finais, mas contempla também o percurso de aprendizagem, a dinâmica do grupo e o desenvolvimento de competências. Como referem Vasconcelos et al. (2012), “depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entejuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17). Assim, a avaliação assume um papel integrador, promovendo a reflexão crítica e a melhoria contínua.

#### **3.2.2. Potencialidades**

A MTP apresenta diversas potencialidades que a distinguem das abordagens tradicionais, promovendo uma aprendizagem mais ativa, significativa e centrada no aluno.

Uma das principais vantagens desta metodologia é a sua capacidade de tornar a aprendizagem mais relevante e duradoura. Como refere Kilpatrick (2006), citado por Mateus (2020), “as crianças aprendem pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros” (p. 29). Ao

envolver os alunos em experiências práticas e contextualizadas, o conhecimento é construído de forma mais natural e com maior ligação à realidade.

Esta abordagem também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral dos alunos. De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os estudantes devem desenvolver

valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p. 10).

A MTP, ao promover a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico, está alinhada com estes objetivos.

Ferreira (2013) reforça estas ideias ao destacar que esta metodologia permite “criar hábitos de pesquisa nos alunos, desenvolver-lhes a autonomia e estimular-lhes o trabalho cooperativo” (p. 321), potenciando um “maior interesse e motivação dos alunos na aprendizagem” (p. 321), precisamente porque têm liberdade para procurar respostas às suas próprias questões e curiosidades. Esta liberdade de exploração favorece o envolvimento e a construção ativa do conhecimento.

Além disso, a MTP promove aprendizagens significativas, como sublinha a mesma autora: “os alunos realizam aprendizagens significativas” (Ferreira, 2013, p. 322). A natureza interdisciplinar do trabalho de projeto é outra mais-valia, permitindo aos alunos interligar “conceitos e procedimentos das várias áreas curriculares desse nível de ensino para a resposta às questões que originaram o projeto” (Ferreira, 2013, p. 322), o que contribui para uma visão mais integrada e contextualizada do saber.

### **3.2.3. Desafios**

Apesar das inúmeras potencialidades da MTP, a sua implementação no contexto educativo apresenta desafios significativos que exigem reflexão e planeamento cuidadoso.

Um dos principais obstáculos prende-se com o tempo necessário para a concretização dos projetos. Esta metodologia exige uma planificação rigorosa e contínua, o que pode colidir com a rigidez dos currículos e a pressão para cumprir os programas das várias áreas disciplinares. Como refere Mateus (2020), esta dificuldade surge “devido

à necessidade de cumprir os programas das várias áreas curriculares” (p. 16). Contudo, esta visão representa um mito que importa desconstruir, pois diversos estudos e práticas pedagógicas demonstram que, quando bem planeada e integrada, a MTP promove aprendizagens significativas, interdisciplinares e centradas no aluno. Em vez de se revelar incompatível com os tempos escolares, esta abordagem pode contribuir para uma maior articulação curricular e para o desenvolvimento de competências essenciais, tornando o processo educativo mais dinâmico e relevante.

A formação e preparação dos docentes é também um fator determinante. A transição de um modelo tradicional para uma abordagem centrada no aluno requer que o professor assuma o papel de mediador, orientando sem fornecer respostas prontas. Mais do que uma questão de ausência de formação, o que se observa frequentemente é um receio face ao desconhecido e alguma resistência à mudança, sobretudo quando se trata de abandonar práticas consolidadas e adotar metodologias que exigem maior flexibilidade, autonomia e capacidade de adaptação. Este processo implica não apenas o desenvolvimento de novas competências, mas também uma mudança de mentalidade, que deve ser apoiada por formação contínua, partilha de boas práticas e acompanhamento pedagógico.

A gestão do equilíbrio entre autonomia e orientação constitui outro desafio. Embora a MTP promova a participação ativa dos alunos, sem uma orientação adequada existe o risco de dispersão e perda de foco nos conteúdos essenciais. Cabe ao professor encontrar estratégias que apoiem os alunos de forma estruturada, sem comprometer a sua criatividade e capacidade investigativa.

Por fim, a gestão da turma pode revelar-se exigente. Nem todos os alunos se adaptam facilmente a uma metodologia que exige autonomia, iniciativa e trabalho colaborativo. Alguns sentem-se desmotivados ou inseguros sem a estrutura mais previsível do ensino tradicional, enquanto outros enfrentam dificuldades em trabalhar em equipa, o que pode comprometer a dinâmica do grupo. Estas situações exigem do professor uma atenção constante à constituição dos grupos, à mediação de conflitos e à promoção de um ambiente colaborativo e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de contribuir. Com estratégias adequadas e acompanhamento pedagógico, é possível transformar esses desafios em oportunidades de crescimento pessoal e social para os alunos.

Assim, para que a MTP seja aplicada com sucesso, é essencial garantir formação contínua dos professores, estratégias claras de acompanhamento pedagógico, métodos de

avaliação coerentes com a natureza da metodologia e recursos adequados que sustentem a realização de projetos significativos e integradores.

#### **3.2.4. Avaliação de Projetos**

Superados os desafios inerentes à implementação da MTP, importa refletir sobre a forma como a avaliação pode acompanhar e valorizar este processo educativo. A avaliação no âmbito da MTP deve refletir os princípios desta abordagem pedagógica, valorizando não apenas os produtos finais, mas também o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação deve assumir uma natureza formativa, contínua e reguladora, centrada na melhoria das aprendizagens e na promoção do sucesso educativo. Tal como se refere no artigo 22.º, n.º 1, “A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (p. 2936).

A avaliação assume diferentes modalidades, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa, conforme previsto no artigo 23.º do mesmo Decreto-lei. A avaliação diagnóstica, realizada no início do processo, permite identificar os conhecimentos prévios, interesses e necessidades dos alunos, orientando o planeamento do projeto. A avaliação formativa decorre durante o desenvolvimento do projeto e tem como objetivo acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas. Esta modalidade é considerada prioritária, pois permite recolher informação sistemática e privilegiada sobre os desempenhos dos alunos, promovendo a autorregulação das aprendizagens e o envolvimento dos alunos no seu próprio percurso educativo. Por fim, a avaliação sumativa realiza-se no final do processo e visa emitir um juízo global sobre as aprendizagens realizadas, tendo como objetivos a classificação e certificação.

No contexto específico dos projetos, os critérios de avaliação devem abranger várias dimensões da aprendizagem. A compreensão dos conceitos matemáticos, a capacidade de resolução de problemas, o trabalho cooperativo, a autonomia, a criatividade, a aplicação ao mundo real e a comunicação matemática são aspetos fundamentais a considerar. A avaliação deve mobilizar procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades e às especificidades do trabalho

curricular desenvolvido, permitindo uma leitura abrangente e justa do percurso dos alunos. Tal como estabelece o artigo 22.º, n.º 3, “Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (p. 2936).

Para recolher evidências do progresso dos alunos, é recomendável utilizar uma variedade de instrumentos de avaliação. As grelhas de observação permitem registar o envolvimento, a participação e as estratégias utilizadas pelos alunos ao longo do projeto. Os portefólios oferecem uma visão abrangente do trabalho desenvolvido, reunindo anotações, esboços, cálculos, gráficos e reflexões. A autoavaliação e a heteroavaliação promovem a reflexão sobre o desempenho individual e coletivo, enquanto os trabalhos finais - como relatórios, maquetes, apresentações ou exposições - demonstram a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. O diário de bordo, por sua vez, constitui uma ferramenta valiosa para que os alunos registem as suas dificuldades, estratégias e aprendizagens ao longo do processo.

Em suma, a avaliação no contexto da MTP deve refletir a natureza dinâmica, participativa e formativa desta abordagem. Ao valorizar os percursos e progressos realizados por cada aluno, tal como previsto no artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação torna-se “Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas” (p. 2931), assumindo-se como um instrumento essencial para apoiar o crescimento individual e coletivo, promovendo uma aprendizagem mais consciente, significativa e integrada.

## Capítulo 4 – Educar para o Futuro: Visões e Transformações

---

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

(Freire, 2009, p. 47)

### 4.1. Educar no Século XXI

Educar é, desde sempre, um ato profundamente humano, orientado para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária. Contudo, no século XXI, este processo educativo adquire novas complexidades e exigências, impulsionadas por transformações sociais, tecnológicas, económicas e ambientais que desafiam os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Como refere Cardoso (2013), “a educação será mais complexa, porque irá incorporando dimensões que antes eram menos integradas, ou visíveis, como as competências intelectuais, emocionais e éticas” (p. 342). Assim, a educação deixa de ser entendida como mera transmissão de saberes e passa a ser concebida como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, que visa preparar os cidadãos para viver e intervir num mundo em constante mudança.

Paralelamente, o currículo também assume um papel central neste novo cenário educativo. Deixa de ser apenas um documento normativo que define conteúdos a ensinar, para se tornar um instrumento vivo, flexível e adaptável às necessidades dos alunos e às exigências da sociedade contemporânea. Roldão (1999) define currículo como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24), sendo que, mais tarde, propõe a sua reconceptualização “numa lógica construtivista, analítica e interpretativa” (Roldão, 2003, p. 19). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça esta visão ao afirmar que “é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2929).

Deste modo, mais do que conteúdos disciplinares isolados, o currículo deve promover a articulação de saberes, a interdisciplinaridade e a resposta aos desafios do mundo real. Competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, a

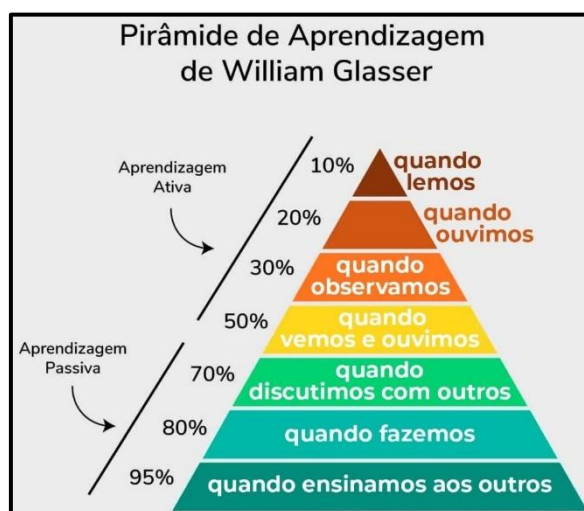
comunicação, a literacia digital e a cidadania global tornam-se essenciais e devem estar integradas de forma transversal nas práticas pedagógicas.

Consequentemente, a escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, deve reinventar-se. Educar no século XXI implica repensar o papel da escola e dos seus agentes educativos, colocando o aluno no centro do processo e valorizando a sua participação ativa. A aprendizagem deixa de ser um processo passivo e uniforme para se tornar uma experiência personalizada, colaborativa e significativa. Neste âmbito, ganham destaque as metodologias ativas, que, segundo Bacich e Moran (2018), “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (p. 4).

Além disso, a pirâmide da aprendizagem de William Glasser, como referida por Faria (2021), reforça a importância da ação no processo de aprendizagem, ao afirmar que “os alunos não devem apenas memorizar, o aluno deve fazer, ter estímulo de ação, e não apenas ver ou escutar” (p. 23). Esta abordagem ativa contribui para uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

### Figura 14

*Pirâmide da aprendizagem de William Glasser*



Nota: <https://www.institutosomos.org/aprender-e-uma-escolha-conheca-a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>

Neste novo paradigma, o professor assume um papel renovado. De transmissor de conteúdos, passa a ser mediador, facilitador e orientador da aprendizagem. Como afirma Pacheco (1995), o professor é “alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos” (p. 49). Para tal, é essencial que o docente tenha uma visão clara sobre a educação e o seu papel na construção de um mundo melhor, de forma a permitir que os alunos compreendam e se integrem de forma crítica e ativa na sociedade.

Adicionalmente, os ambientes educativos devem ser cuidadosamente pensados. Como defende Ribeiro (2014), “o espaço da sala deve ser acolhedor, motivante e equipado com materiais estimulantes e acessíveis à criança com vista ao favorecimento de uma aprendizagem ativa” (p. 16). Assim, o ambiente físico e emocional da sala de aula torna-se um elemento fundamental para o sucesso educativo.

Em suma, educar no século XXI é um desafio coletivo que exige compromisso, visão e coragem. É necessário construir uma educação que não apenas prepare para o futuro, mas que contribua ativamente para a promoção da equidade, da inclusão, da sustentabilidade e da cidadania ativa. Neste percurso, o currículo, os professores, os alunos e a própria escola devem caminhar juntos, num processo de constante reinvenção, guiado por valores humanistas e por uma profunda crença no poder transformador da educação.

## **4.2. O Futuro da Educação**

Pensar no futuro da educação é, inevitavelmente, refletir sobre o tipo de sociedade que desejamos construir. Num mundo marcado pela aceleração tecnológica, pela incerteza e pela complexidade, a educação assume um papel ainda mais central como motor de transformação social, cultural e ambiental. Assim, o futuro da educação não se limita à adoção de novas ferramentas ou metodologias, trata-se, sobretudo, de repensar os seus fundamentos, os seus propósitos e as suas práticas à luz de uma visão mais humanista, inclusiva e sustentável.

Uma das tendências mais marcantes neste cenário é a personalização da aprendizagem, que visa responder às necessidades, ritmos e interesses de cada aluno. Como afirmam Gouveia e Fraga (2017), as “crianças são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova

informação no seu esquema mental” (p. 531). Esta abordagem, centrada no aluno, promove a autonomia e a autorregulação, permitindo percursos educativos mais significativos.

Neste processo, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental. De acordo com Costa et al. (2007), “melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar proveito dessas tecnologias” (p. 119). Além disso, como sublinham Morgado et al. (2019), “a tecnologia digital veio pôr um fim à rejeição passiva do que pode ser um fator de mudança. A escola entrou numa nova era e, embora ainda não saibamos como será a sua evolução a médio prazo, o que presenciamos é, já, muito significativo” (p. 43). O aluno de hoje chega à escola já familiarizado com ferramentas digitais que lhe conferem um poder imenso que pode, ou não, saber usar bem.

Contudo, a personalização não deve ser confundida com isolamento. O trabalho colaborativo continua a ser essencial. Como referem Torres e Irala, “a aprendizagem colaborativa possui uma forte influência desse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem grupal, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo e da negociação” (p. 75). Assim, o aprender com os outros e para os outros torna-se um pilar do futuro educativo.

Outro eixo estruturante é a aprendizagem ao longo da vida. Num contexto em que o conhecimento se renova constantemente, a escola deixa de ser o único espaço de aprendizagem e o tempo escolar deixa de ser o único tempo para aprender. Como defendem Costa et al. (2007), é necessário “preparar as crianças para aprenderem a construir conhecimento e a viverem num mundo de novas exigências que requer, cada vez mais, a realização de aprendizagem ao longo da vida” (p. 119). A educação deve, portanto, capacitar os indivíduos para continuarem a aprender, a reaprender e a reinventar-se ao longo de toda a vida.

Simultaneamente, a inclusão e a equidade permanecem como desafios centrais. O futuro da educação não pode deixar ninguém para trás. Como afirma Morgado (2001), é essencial “sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos” (p. 18). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça que a educação “visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919). A valorização da diversidade deve, assim, ser entendida como uma riqueza e não como um obstáculo.

Paralelamente, a sustentabilidade impõe-se como um princípio orientador da ação educativa. A Agenda 2030 das Nações Unidas, através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), defende uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos. Como sublinha Gadotti (2008), a sustentabilidade “implica mudar o sistema, implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo” (p. 77). A educação deve, portanto, capacitar os alunos para compreenderem os desafios ambientais, sociais e económicos do nosso tempo e para agirem de forma responsável e ética.

Por fim, importa destacar que, apesar de todas as inovações tecnológicas, o papel do professor continuará a ser insubstituível. É na relação humana, no olhar atento, na escuta ativa e na capacidade de inspirar que reside a verdadeira força da educação. Como afirma Freire (2009), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Neste sentido, Cohen e Fradique (2018) defendem que

A Escola e os professores têm, necessariamente, de se reinventar para superarem, com sucesso, os novos desafios. Há que pensar e construir oportunidades para que os nossos jovens e crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, de modo a poderem incorporar os seus interesses e as suas necessidades no ambiente escolar (p. 1).

Em suma, o futuro da educação não está escrito. Este será construído pelas escolhas que fazemos hoje nas políticas, nas práticas, nas relações e nos valores que orientam a ação educativa. Cabe-nos, enquanto sociedade, garantir que esse futuro seja mais humano, mais solidário e mais esperançoso.

---

## **Parte II - Intervenção Pedagógica**

---

## Capítulo 5 – Prática Pedagógica I

---

A Prática Pedagógica I (PP I) decorreu no contexto do Pré-Escolar, numa escola pública com Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico no Funchal, entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023. Durante este período, realizei 15 horas de observação participante e implementei 120 horas de momentos de aprendizagem.

Neste capítulo encontra-se a apresentação da organização do ambiente educativo, abrangendo a caracterização do meio envolvente, da instituição, do espaço e do tempo pedagógico, assim como do grupo. Em seguida, descrevem-se três momentos de aprendizagem vivenciados pelas crianças, além do projeto de investigação-ação *Somos Feitos de Emoções* e de um projeto desenvolvido com a comunidade escolar. Por fim, encerra-se com uma breve reflexão sobre esta experiência.

### 5.1. Organização do Ambiente Educativo

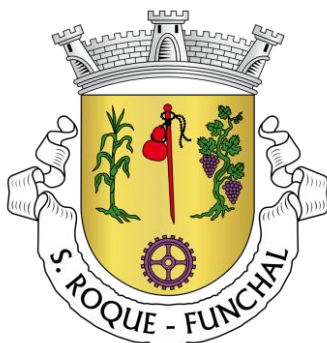
*“O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto.”*

(Zabalza, 1998, p. 239)

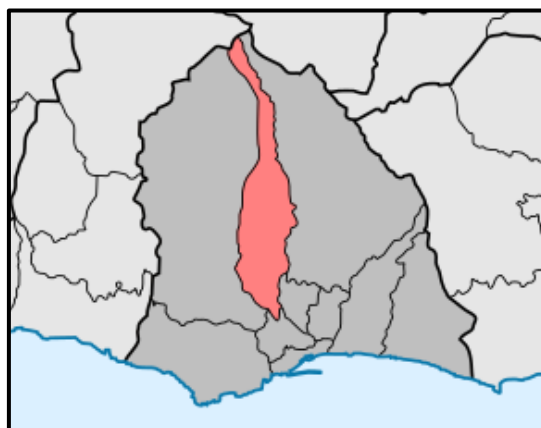
A organização do ambiente educativo pode ser comprovada numa “perspectiva sistémica e ecológica” (Silva et al., 2016, p. 21), uma vez que está intrinsecamente ligada à relação da criança com o meio onde está inserida. Este enquadramento implica a compreensão da realidade de cada criança e a adaptação do ambiente educativo às suas necessidades e características, garantindo que se sinta bem, segura e acolhida no seu processo de aprendizagem. Assim, ao promovermos um ambiente rico em colaboração, criatividade e partilha, estamos a contribuir para a construção de experiências que fortalecem não só o conhecimento, mas também as relações interpessoais e o sentimento de pertença.

#### 5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente

A Instituição Educativa onde desenvolvi a PP I localiza-se na freguesia de São Roque, a aproximadamente 3 km do centro da cidade do Funchal. Esta instituição está inserida numa zona urbana, proporcionando um fácil acesso a diversos serviços e infraestruturas essenciais para a comunidade educativa.

**Figura 15***Brasão*

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

**Figura 16***Mapa da freguesia*

*Nota:* [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Roque\\_%28Funchal%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_%28Funchal%29)

A freguesia de São Roque distingue-se pelo seu centro cívico, onde se encontram serviços autárquicos, como a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Além disso, dispõe de uma rede diversificada de instituições nas áreas da saúde, cultura, desporto, comércio e solidariedade social, que respondem às necessidades da população local. Estas entidades garantem o acesso a serviços fundamentais, promovem iniciativas sociais, culturais, recreativas e desportivas que enriquecem o quotidiano dos residentes.

No que se refere à educação, a freguesia conta com uma variedade de estabelecimentos de ensino, incluindo infantários e escolas da rede pública e privada, que asseguram uma oferta educativa abrangente. Este compromisso com a educação reflete-

se na aposta contínua em criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças e jovens da comunidade.

**Tabela 1**

*Recursos da Freguesia de São Roque*

<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantários;</li> <li>• Instituições de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo;</li> <li>• Instituições educativas de 2.º e 3.º Ciclo;</li> <li>• Instituições de Educação Especial.</li> </ul>
<b>Saúde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de Saúde;</li> <li>• Farmácias;</li> <li>• Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família.</li> </ul>
<b>Desporto e Lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clube Desportivo de São Roque;</li> <li>• Piscinas Olímpicas da Penteada;</li> <li>• Parques Infantis;</li> <li>• Miradouros.</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquivo e Biblioteca da Madeira;</li> <li>• Mercado da Penteada;</li> <li>• Tuna de Bandolins.</li> </ul>

### 5.1.2. Caracterização da Instituição de Ensino

A Instituição Educativa situa-se na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal e foi construída de raiz em 2009, sendo inaugurada a 21 de setembro do mesmo ano pelo Excelentíssimo Senhor Presidente do Governo Regional. O edifício moderno, de dois pisos, foi projetado para proporcionar um ambiente educativo de qualidade, promovendo acessibilidade, sustentabilidade e funcionalidade.

A escola está inserida numa zona habitacional e dispõe de acessos planeados para facilitar a entrada e saída dos alunos, contando com uma área específica para circulação automóvel e um parque de estacionamento no piso inferior, destinado ao pessoal docente e não docente da instituição. Embora esteja localizada em São Roque, acolhe alunos provenientes de diversas freguesias e concelhos, o que contribui para a diversidade e riqueza do ambiente escolar. Esta heterogeneidade cultural e social enriquece a vivência

educativa, promovendo a partilha de experiências e a construção de um espaço de aprendizagem inclusivo.

Além disso, a escola mantém uma forte ligação com organismos públicos e entidades de solidariedade social que são fundamentais para a implementação do seu Projeto Educativo, intitulado «Novos Tempos... Novos Desafios», que esteve em vigor entre 2020 e 2024.

Portanto, o edifício distribui-se por dois pisos, organizados para otimizar a dinâmica escolar. No rés do chão, encontram-se o hall de entrada, o gabinete administrativo, arrecadação, o economato, o refeitório, a cozinha, lavatório de apoio ao refeitório, vestiário para pessoal não docente e instalações sanitárias para professores e crianças. Este piso conta ainda com uma sala de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, garantindo um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem e 3 salas dedicadas ao pré-escolar. Uma das salas acolhe crianças dos 2 aos 5 anos, outra, crianças dos 4 aos 6 anos e por fim, crianças dos 5 e 6 anos.

No primeiro piso, concentram-se a maioria dos espaços pedagógicos e recreativos, abrangendo uma biblioteca, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma sala de educação física e uma sala de expressão plástica, bem como uma sala de atividades musicais, quatro salas destinadas a atividades extracurriculares e instalações sanitárias para os alunos. Para apoiar a equipa docente, existe uma sala de convívio para professores e instalações sanitárias.

Os espaços exteriores complementam a experiência educativa, proporcionando áreas de lazer e recreação. A escola possui no rés do chão um parque intitulado Mandala, um parque exterior equipado com uma casinha e uma caixa de areia, além de uma área com baloiços e escorrega, promovendo momentos de socialização e desenvolvimento motor. Já no primeiro piso existe um campo extenso para aulas de educação física e também para os alunos do 1.º ciclo brincarem no intervalo. Também a infraestrutura da escola reflete um compromisso com a acessibilidade, incluindo rampas e instalações sanitárias adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida. Ademais, adota práticas sustentáveis, como a instalação de painéis solares, promovendo a consciencialização ambiental e contribuindo para a redução do impacto ecológico.

Mais do que um espaço de ensino, esta instituição assume um elo dinâmico entre a comunidade local, as instituições governamentais e as entidades sociais, consolidando a sua missão educativa de forma integrada e comprometida com o desenvolvimento global dos seus alunos. Logo, é esperado que cada estabelecimento educativo seja

“facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidade de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p. 23).

**Tabela 2**

*Recursos da Freguesia de São Roque*

Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrecadações;</li> <li>• 2 Escadas de acesso direito à Escola;</li> <li>• 1 Área de estacionamento.</li> </ul>
Rés do Chão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hall de entrada;</li> <li>• Gabinete Administrativo;</li> <li>• Casas de banho para crianças;</li> <li>• Casa de banho para professores;</li> <li>• Arrecadação;</li> <li>• Economato;</li> <li>• 1 sala de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;</li> <li>• 3 salas de Educação Pré-Escolar;</li> <li>• Refeitório;</li> <li>• Cozinha;</li> <li>• Lavatório de apoio ao refeitório;</li> <li>• Vestiário para pessoal não docente;</li> <li>• Parque intitulado de Mandala;</li> <li>• Parque exterior com casinha e caixa de areia;</li> <li>• Parque com baloiços e escorrega.</li> </ul>
1.º Piso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 salas de atividades extracurriculares;</li> <li>• Sala de Atividades de Música;</li> <li>• Sala de Expressão Plástica;</li> <li>• Sala de Convívio dos Professores;</li> <li>• Sala de estudo;</li> <li>• Sala de Educação Física;</li> <li>• Sala de Informática;</li> <li>• Biblioteca;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Casas de banho para os professores;</li><li>• Casas de banho para os alunos;</li><li>• Salas de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;</li><li>• Campo.</li></ul>
--	--

## **5.2. Sala de Pré-Escolar**

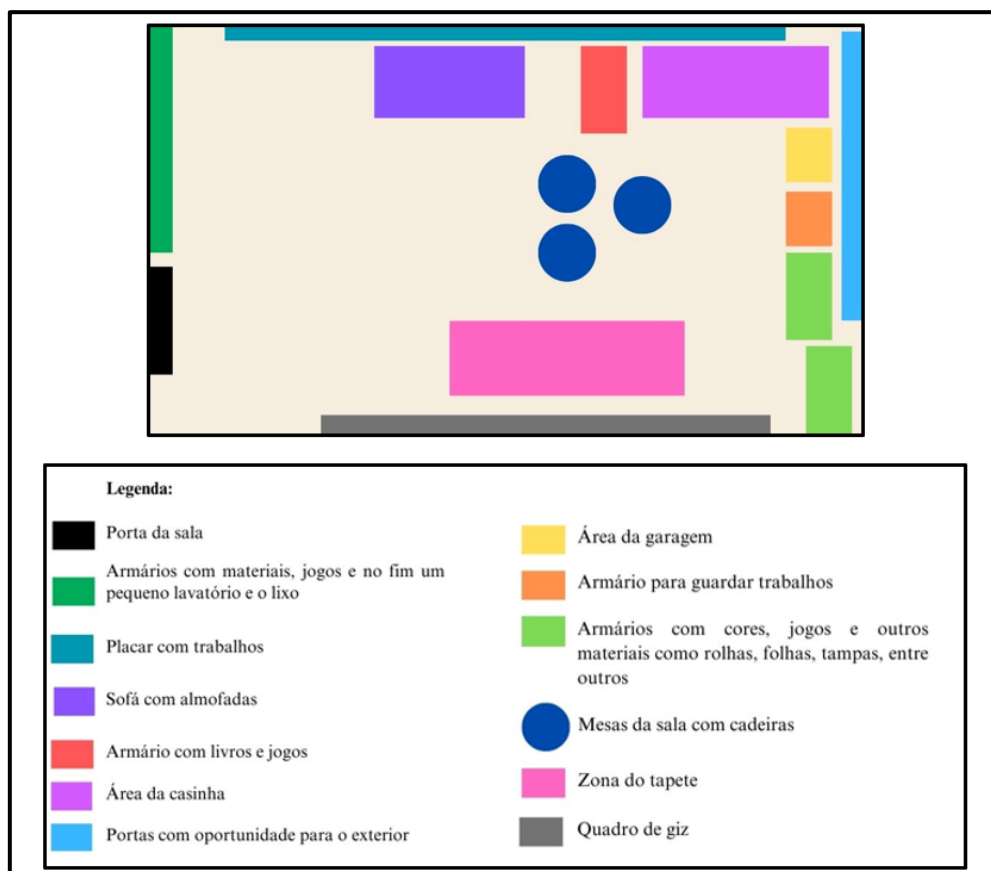
### **5.2.1. Caracterização do Ambiente de Aprendizagem**

A organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças, visto que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 21). Logo, um ambiente bem estruturado favorece a aprendizagem, estimula a curiosidade e promove a autonomia.

A disposição cuidadosa dos espaços, materiais e recursos facilita o acesso das crianças a diferentes áreas de aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Além disso, um ambiente organizado transmite segurança e pertença, sendo elementos essenciais para o bem-estar emocional. Ao incorporar cores, texturas e elementos visuais atrativos, o espaço torna-se mais estimulante e propício à exploração.

Para que esta organização seja eficaz, é necessário planear a disposição do grupo, do espaço e do tempo, garantindo que a criança assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Afinal, estabelecer áreas de interesse “é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 165). Assim, o ambiente educativo deve ser estruturado com intencionalidade pedagógica, permitindo aos educadores responder de forma mais eficaz às necessidades individuais.

A sala em que estagiei é um espaço organizado, seguro e enriquecedor, cuidadosamente planificado para proporcionar um ambiente acolhedor e educativo.

**Figura 17***Planta da sala*

Ao cruzar a porta decorada com um placar estabelece-se uma ligação imediata entre a escola e os encarregados de educação, comunicando informações essenciais e transmitindo uma sensação de acolhimento. Esta entrada é pensada para criar um ambiente de proximidade e transparência, onde as crianças se sentem parte de uma comunidade educacional ativa.

À esquerda, encontram-se armários estrategicamente organizados, permitindo o acesso facilitado a diversos materiais que estimulam a criatividade e a aprendizagem autónoma. Nestes, estão disponíveis recursos como cores, folhas, rolhas, tampas, palitos e outros elementos manipuláveis, essenciais para promover a exploração e o desenvolvimento das crianças. Com efeito, “as crianças põem em ação as suas capacidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 35). Para além destes recursos, os armários contêm jogos educativos e livros, fomentando tanto o desenvolvimento intelectual como a interação social. Nas suas portas, encontram-se

mapas interativos preenchidos pelas próprias crianças, como o mapa das presenças, o calendário e o quadro das tarefas, promovendo a participação ativa nas rotinas diárias da sala e incentivando a autonomia e a responsabilidade.

### Figura 18

*Mapas interativos do tempo, calendário e tarefas do dia*



O quadro de giz, situado numa das paredes da sala, é um espaço dedicado à criatividade e à exposição dos trabalhos das crianças. É utilizado para desenhar de vez em quando, permitindo que as crianças se expressem livremente, ou para a exposição de atividades realizadas, como desenhos ou trabalhos coletivos. Este quadro serve como uma plataforma de partilha, onde as crianças podem ver os trabalhos dos colegas e sentir-se motivadas a expressar as suas próprias ideias. Assim, o quadro não é apenas um recurso

para a educação formal, mas também uma ferramenta para fomentar a autoexpressão e a interação entre as crianças.

### **Figura 19**

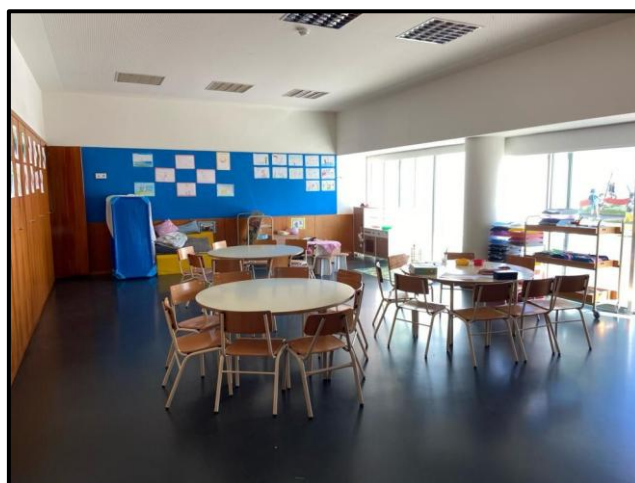
*Quadro de giz*



Ao redor do quadro, estão dispostas três mesas de trabalho que favorecem tanto a concentração individual quanto o trabalho colaborativo. Este espaço foi cuidadosamente preparado para promover uma dinâmica de aprendizagem ativa, onde os alunos têm a oportunidade de realizar atividades em pequenos grupos ou individualmente. Conforme afirmam Hohmann e Weikart (2003), a área que proporciona atividades artísticas deve estar “bem organizada e com materiais e espaço adequados, as crianças que exploram os materiais podem trabalhar conjuntamente com crianças que usam os mesmos materiais para fazerem algumas coisas específicas que desejem ou precisem” (p. 194). Este ambiente propicia a interação entre os alunos, estimulando a colaboração e o desenvolvimento de competências sociais essenciais.

### **Figura 20**

*Mesas*



O tapete, situado por baixo do quadro, não é apenas um espaço físico, mas um local onde se desenvolvem atividades interativas e lúdicas. É um ambiente flexível que pode ser utilizado para momentos de acolhimento, leituras em grupo ou dinâmicas educativas. Este espaço promove a interação e facilita o envolvimento das crianças em atividades que vão desde a aprendizagem de conceitos até ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

### **Figura 21**

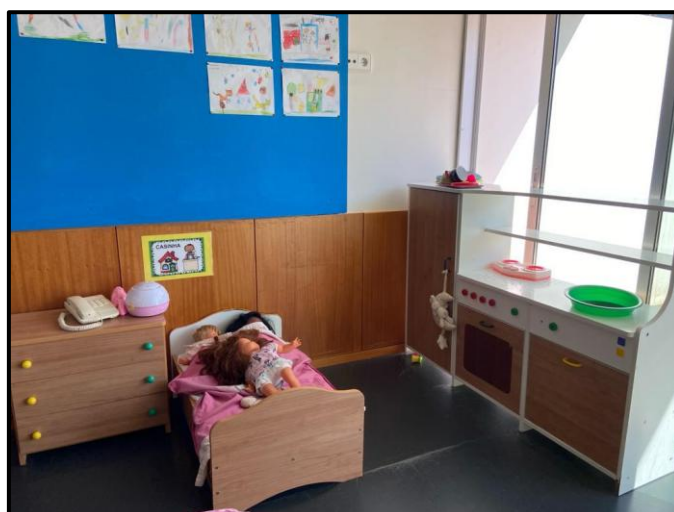
*Tapete*



A sala é organizada em algumas áreas temáticas, sendo que cada uma delas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças. A biblioteca caracteriza-se por ser um canto tranquilo com almofadas e livros rotativos, vai além do simples ato de leitura, proporcionando uma verdadeira imersão no mundo da imaginação através das imagens. Neste espaço, “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 202). Este ambiente, que está sempre a renovar-se com novos livros a cada semana, convida as crianças a explorar, pesquisar e criar, além de promover o prazer pela leitura.

**Figura 22***Área da biblioteca*

A casinha, equipada com bonecas, utensílios de cozinha e outros materiais de faz-de-conta, é um ambiente dedicado ao desenvolvimento social e emocional das crianças. Através da brincadeira simbólica, as crianças exploram “uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188). Este espaço cria uma ponte entre a realidade e a fantasia, permitindo às crianças “trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188).

**Figura 23***Área da casinha*

Por sua vez, a garagem, equipada com uma pista, um tapete e vários carrinhos, não se limita a ser um local de diversão, mas um espaço essencial para o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade e da imaginação. Ao brincar com os carrinhos, as crianças não só se divertem, mas também aprendem sobre sequências e movimentos, estimulando o raciocínio lógico.

**Figura 24**

*Área da garagem*



É de salientar que a sala é enriquecida pela luz natural que entra através das amplas janelas envidraçadas, criando um ambiente claro e acolhedor. A luz natural não só contribui para a sensação de bem-estar, mas também proporciona uma ligação visual ao espaço exterior, permitindo que as crianças realizem atividades ao ar livre. Esta ligação com o exterior é “essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 212), valorizando a interação com a natureza e proporcionando às crianças a oportunidade de explorar e aprender em diferentes contextos. A organização externa, como os cacifos individuais e o placar de trabalhos, promove a responsabilidade e o orgulho nas conquistas, estimulando a autonomia e o desenvolvimento de competências de organização.

Cada área da sala é cuidadosamente planejada para criar um ambiente dinâmico e participativo, onde as crianças não só brincam, mas também aprendem e se desenvolvem. Além disso, o interesse por área deve “caracterizar-se por possuir uma dimensão que permita que lá possam brincar as crianças que o desejem” (Hohmann & Weikart, 2003, pp. 164 e 165).

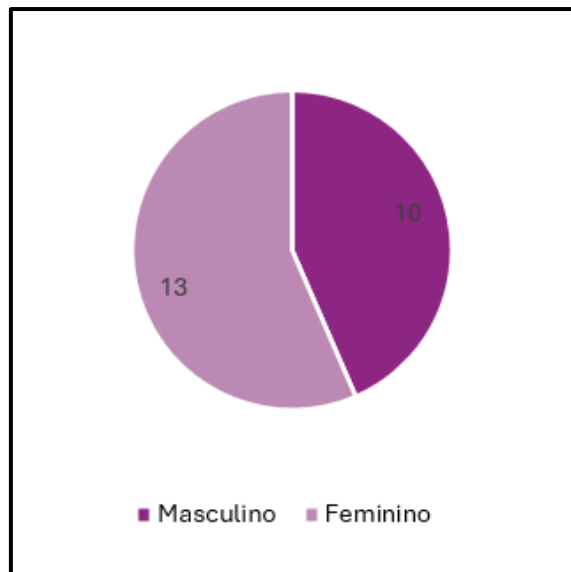
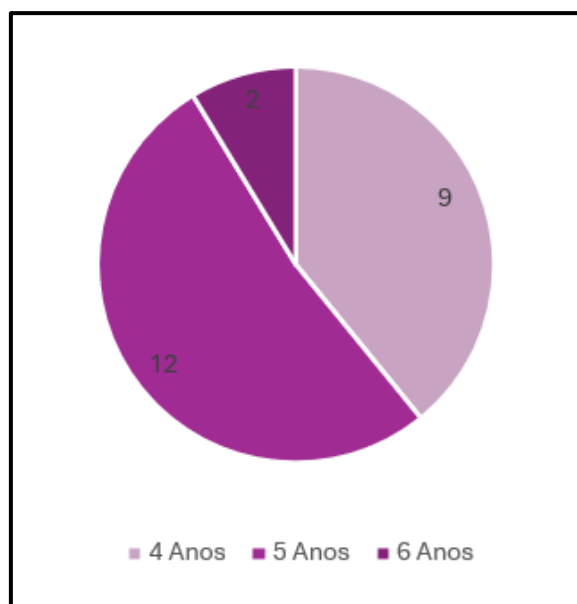
### 5.2.2. Caracterização do Grupo

A sala onde implementei a minha prática é composta por um grupo de 23 crianças, sendo 10 meninos e 13 meninas. Este grupo distingue-se pela sua notável participação, dinamismo e curiosidade que são características que refletem um ambiente de aprendizagem vibrante. Cada criança demonstra uma vontade exuberante de explorar e participar ativamente em todas as atividades propostas na sala. O entusiasmo pela aprendizagem é uma característica marcante deste grupo, que demonstra um interesse genuíno por atividades diversificadas. Além de desfrutarem de experiências educativas, as crianças têm uma inclinação natural para auxiliar os colegas, evidenciando um espírito colaborativo e solidário.

O gosto pela brincadeira é evidente no comportamento desta sala, visto que revelam uma capacidade notável de brincarem e estão sempre envolvidas em alguma atividade, refletindo uma energia contagiante. Apesar da vivacidade, mostram-se muito atentas às instruções dos adultos, mesmo que, em alguns momentos, a animação natural da idade as leve a expressar-se de forma mais efusiva.

A expressão constante de sorrisos nos rostos das crianças é indicativa do ambiente acolhedor, seguro e positivo da sala. Manifestam afeto de forma espontânea, oferecendo abraços e carinho quando necessário e a capacidade de pedir ajuda revela uma maturidade emocional, promovendo um ambiente de apoio mútuo entre os membros do grupo. Em alguns momentos, a energia e entusiasmo do grupo podem resultar em momentos mais efervescentes e comunicativos. Este comportamento demonstra a vitalidade própria da idade e contribui para um ambiente animado.

Em síntese, este grupo é verdadeiramente especial, destacando-se pela participação ativa, curiosidade inata, colaboração entre pares e um espírito contagiante de alegria e entusiasmo pela aprendizagem.

**Figura 25***Género das crianças***Figura 26***Idade das crianças*

### 5.2.3. Caracterização e Gestão de Tempo

A implementação de uma rotina estruturada no ambiente de Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, proporcionando um ambiente previsível e seguro. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), a rotina deve contemplar

uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades (p. 46).

Esta organização facilita a transição entre atividades, favorecendo a aprendizagem, a autonomia e a responsabilidade das crianças. Além disso, uma rotina bem estabelecida ajuda as crianças a desenvolverem um sentimento de segurança e controlo, essencial para o seu bem-estar emocional. Como referem Hohmann e Weikart (2003) “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (p. 225), mantendo um equilíbrio entre limites e liberdades. A repetição de atividades diárias também contribui para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e promove a sensação de pertença e estabilidade no ambiente escolar. Portanto, criar uma rotina é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 87).

#### Figura 27

*Rotina diária e horário de atividades de enriquecimento curricular*

8h15 – 9h20	Acolhimento
9h20 – 9h45	Arrumar a sala Bons dias e dialogar com as crianças Higienização
9h45 – 10h15	Lanche
10h15 – 11h	Recreio
11h – 11h45	Higienização Beber água Atividade planeada
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 12h45	Higienização
12h45 -14h30	Repouso
14h30 – 14h45	Higienização
14h45 – 15h	Lanche
15h – 15h45	Recreio
15h45 – 18h15	Atividade livre ou planeada

Horário semanal das atividades de enriquecimento curricular:	
•	Inglês: terças-feiras das 9h15 às 10h15
•	Educação Física: terças-feiras das 14h30 às 15h30
•	Expressão Artística (Música): quintas-feiras das 8h30 às 9h30

### 5.3. Momentos de Aprendizagem

#### 5.3.1. Caça aos Frutos

A atividade «Caça aos frutos», realizada na quarta semana de estágio, teve como objetivo promover aprendizagens em diferentes áreas das OCEPE (2016). Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças foram incentivadas a tomar decisões de forma autónoma, nomeadamente ao escolherem um papel com três frutos que deveriam procurar. Tendo em conta que a dinâmica foi organizada sob a forma de um jogo, foram igualmente promovidas aprendizagens na área de Expressão e Comunicação, especialmente no domínio da Educação Física. As crianças deslocaram-se ativamente tanto pela sala como pela rua, o que favoreceu o desenvolvimento de competências motoras.

Deste modo, proporcionei uma caça ao tesouro, na qual cada criança escolheu um papel com três frutos que deveria procurar, permitindo-lhe explorar diferentes variedade, promover a aprendizagem ativa e favorecer o contacto direto com os elementos naturais. Uma vez encontrados, os frutos deveriam ser trazidos para o tapete e colocados sobre folhas espalhadas pelo espaço. Durante este momento, as crianças demonstraram um grande envolvimento e colaboração, ajudando os colegas sempre que necessário. Assim, a colaboração entre pares revelou-se essencial, permitindo que cada criança encontrasse os seus frutos enquanto trabalhava em conjunto, “tendo em vista uma finalidade comum (...) ambientes de aprendizagem colaborativa deverão ser ricos e estimulantes do crescimento individual e do grupo.” (Pereira, 2018, p. 16).

#### Figura 28

##### *Procura dos frutos*



Quando todos estavam reunidos, explorámos juntos as características de cada fruto: falámos sobre a respetiva árvore de origem, cores, tamanhos e algumas curiosidades. Sinto que esta abordagem permitiu trabalhar não só o conhecimento sobre os frutos, mas também desenvolver habilidades de observação e classificação. Além disso, introduzimos conceitos matemáticos ao contarmos quantos frutos iguais estavam em cada folha, promovendo assim a associação entre o mundo real e a aprendizagem numérica. Por fim, cada criança levou os frutos que encontrou para o seu cacifo, com o objetivo de partilhá-los com a família. Relativamente às uvas e à romã a sala teve uma experiência gustativa, ao saboreá-las como sobremesa do almoço.

A dinâmica implementada revelou-se uma experiência positiva, tanto pela oportunidade de provar algo diferente como pelo orgulho em terem sido elas próprias a encontrar esses alimentos. Esta abordagem reforça a importância do envolvimento ativo na aprendizagem e da relação entre o conhecimento adquirido e a experiência prática, visto que a criança nesta idade “realiza-se por e pela acção. A sua expressão é a sua sede de agir” (Mendonça, 1994, p. 31). O jogo, enquanto estratégia pedagógica, dá “um estímulo para brincar, resgata a alegria de poder experimentar, descobrir e criar” (Niles & Socha, 2014, p. 85), tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Em suma, acredito que a motivação demonstrada pelas crianças confirmou a eficácia desta estratégia pedagógica, evidenciando a importância da interação direta com os elementos naturais para uma aprendizagem mais rica e envolvente.

## Figura 29

*Diálogo sobre os frutos*



### 5.3.2. Mural de São Martinho

Esta atividade foi implementada na sexta semana de estágio, numa terça-feira à tarde, com o objetivo de consolidar a aprendizagem da lenda de São Martinho, explorada no dia anterior pelas crianças da sala através de uma peça de teatro. Deste modo, a consolidação foi realizada de forma dinâmica e cooperativa, promovendo a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de diversas competências. Para tal, recorri à montagem de um puzzle ilustrativo da lenda em banda desenhada, cujas peças foram previamente coloridas pelas crianças. Além disso, organizámos as letras para formar a palavra «São Martinho», reforçando a identificação e ordenação de letras e palavras, visto que as crianças conheciam algumas letras, principalmente as que pertenciam ao seu primeiro nome.

Portanto, comecei por explorar uma música sobre as castanhas, uma escolha intencional, visto que a música é um recurso pedagógico eficaz para captar a atenção das crianças e facilitar a memorização. Como Peery (2010) refere “quanto maior a exposição das crianças à música, tanto através de formação direta como da experiência indireta, mais rápido parece ser a evolução das suas capacidades para captarem as ideias musicais” (p. 469). Algumas crianças já conheciam a canção, pelo que a abordagem seguiu um formato interativo. Primeiramente, apresentei a música integralmente e, em seguida, repeti quadra a quadra, permitindo que os alunos a interiorizassem gradualmente, visto que, segundo Barreira “A música é um dos mais potentes estímulos para os circuitos do cérebro. Contribui também para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a perceção dos sons e para o aprimoramento de outras habilidades” (2009, p. 135).

Posteriormente, passei à montagem do puzzle, cuja preparação envolveu cada criança a colorir uma peça individualmente. Para montar o mural, cada uma teve de encontrar o colega cuja peça se encaixava na sua, promovendo a interação e o raciocínio visual. Este formato colaborativo permitiu que as crianças percebessem a importância do trabalho em equipa, uma estratégia fundamental para a construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento de competências sociais. Como Hohmann e Weikart (2003) afirmam, ao colaborarem, “os elementos da equipa obtém reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos

que pensam de forma semelhante” (p. 131), o que contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a valorização do esforço conjunto na concretização de objetivos comuns. Após a junção das peças, ordenamos a sequência da história, promovendo a capacidade de organização e a compreensão da estrutura narrativa.

Acredito que a atividade proporcionou múltiplas aprendizagens, uma vez que decorreu num contexto social e interativo, evidenciando essa perspectiva, pois as crianças precisaram de colaborar entre si para completar a tarefa com sucesso. A colaboração demonstrada pelos alunos na montagem do puzzle reforçou a importância das metodologias ativas no ensino, permitindo que as crianças se tornem protagonistas da sua aprendizagem e desenvolvam um sentido de responsabilidade coletiva. Por fim, neste momento de aprendizagem recorri à Área de Formação Pessoal e Social no que toca à cooperação como um meio para o processo de aprendizagem e também a Área de Expressão e Comunicação, no que toca ao domínio da Educação Artística onde as crianças desenvolveram as suas capacidades criativas na pintura da sua parte do puzzle e também observaram o trabalho uns dos outros para encontrar o seu par.

**Figura 30**

*Pintura das imagens*



**Figura 31**

*Montagem e recorte do puzzle*



**Figura 32***Atividade afixada no placar***5.2.3. Ser amigo é...**

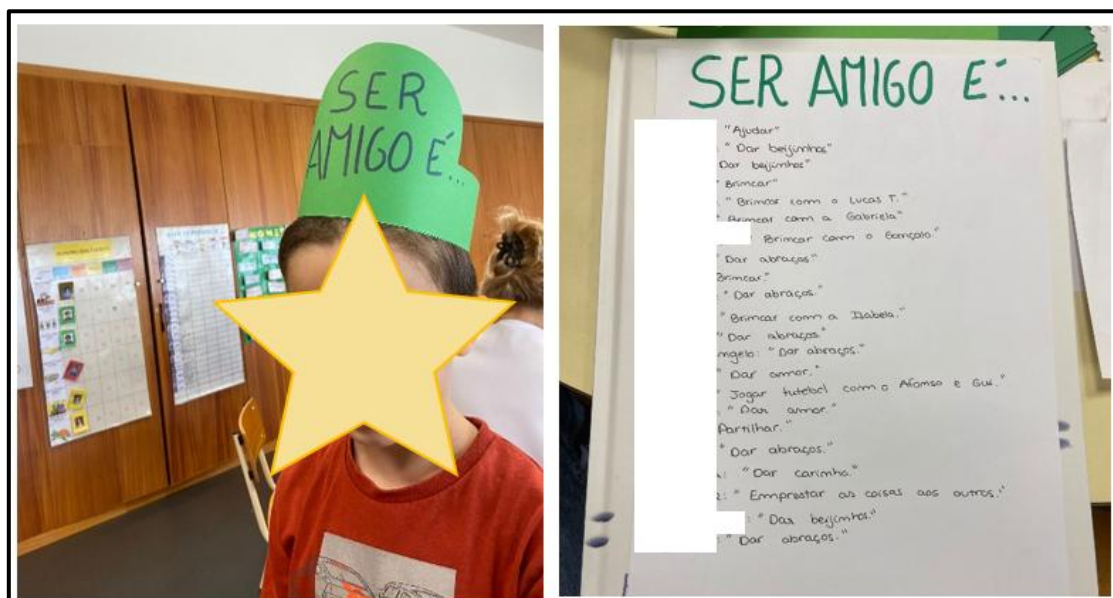
No meu último dia de estágio quis proporcionar um momento de reflexão sobre a importância da amizade. Iniciei a atividade convidando cada criança a deixar a sua marca numa tela intitulada “A amizade cultiva-se”, onde coloriram as suas mãos e criaram, em conjunto, uma árvore. Esta metáfora visual serviu para reforçar a ideia de que as relações de amizade devem ser cuidadas e alimentadas para crescerem fortes e saudáveis, tendo em conta que a aprendizagem de valores sociais são “decisivos na formação da personalidade da criança” (Batista et al., 2022, p. 21)

Seguidamente, apresentei o livro *O Lobo que Encontrou a Amizade* e li a história, promovendo um momento de escuta ativa e interpretação. Durante a leitura, as crianças foram incentivadas a expressar as suas opiniões e a relacionar o enredo com as suas próprias experiências. O diálogo foi fundamental neste processo, pois permitiu que cada criança partilhasse a sua compreensão no conceito de amizade, promovendo a troca de ideias e a valorização das diferentes perspetivas. Ao ouvi-las atentamente, demonstrei que as suas vozes são importantes, o que fortalece a confiança e a comunicação entre todos, visto que o desenvolvimento da literacia emocional “representa a capacidade de compreender as próprias emoções e as do outro, saber qual o melhor modo de as expressar de modo a alcançar poder pessoal e ético” (Velosa & Silva, 2016, p. 150).

Após a leitura, aprofundámos a conversa sobre a amizade, reforçando valores como a cooperação, o respeito e o cuidado com os outros. Para tornar a reflexão mais dinâmica, propus um jogo em que cada criança usava uma coroa e completava a frase «Ser amigo é...». Esta atividade permitiu que cada um expressasse, de forma pessoal, a sua opinião sobre a definição de amizade, promovendo a comunicação oral e o pensamento crítico, já que a idade do Pré-Escolar é um tempo de descoberta que oferece oportunidades para a criança “aprender a construir, adaptar e melhorar o seu bem-estar, confiança e motivação face aos desafios e barreiras do seu dia-a-dia” (Velosa & Silva, 2016, p. 150).

### Figura 33

*Dinâmica da coroa com registo das respostas*



No final, revelei a tela que havíamos criado e discutimos a sua simbologia, enfatizando que, assim como uma árvore precisa de cuidados para crescer, as amizades também devem ser nutridas diariamente. A tela ficou na sala como recordação deste momento e como um símbolo da importância dos laços criados entre todos.

Logo, a atividade revelou-se significativa, pois o grupo demonstrou entusiasmo, envolvimento e participação ativa. A leitura, o diálogo e a partilha de ideias permitiram-lhes refletir sobre o tema, reforçando o papel das histórias na transmissão de valores. Além disso, o registo visual da amizade através da pintura coletiva fortaleceu o sentido de pertença e deixou uma memória afetiva deste tempo de estágio. Assim, “a criança vê estimuladas as suas capacidades sociais e emocionais quando as interações com o outro

ganham espaço na sua vida diária” (Velosa & Silva, 2016, p. 149). Com este momento de aprendizagem consegui desenvolver competências da Área de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação tendo em conta que os alunos tiveram de tomar decisões, realizar produções artísticas e dar a sua opinião aprimorando o seu pensamento crítico.

**Figura 34**

*Pintura da tela*



#### 5.4. Projeto De Investigação-Ação

O presente projeto intitula-se *Somos Feitos de Emoções* e teve como objetivo explorar a forma como as emoções podem ser integradas no ambiente do Pré-Escolar, de modo a promover um desenvolvimento emocional saudável nas crianças. Através da Investigação-ação, pretendi desenvolver e avaliar estratégias que permitisse às crianças expressar e compreender as suas emoções de forma eficaz e significativa, promovendo assim o seu bem-estar emocional e social. Portanto, o presente trabalho aborda todas as estratégias e objetivos deste projeto, bem como toda a metodologia de investigação-ação utilizada e todas as atividades realizadas. Além disso, ainda apresento a previsão de resultados tendo em vista os meus objetivos e o cronograma de todo este projeto de investigação-ação.

**Figura 35**

*Cronograma do Projeto de Investigação-Ação*

CRONOGRAMA										
PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO									
	OUTUBRO			NOVEMBRO				DEZEMBRO		
	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	
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										

##### 5.4.1. Enquadramento do problema

No decurso do meu estágio, consegui observar que as crianças da sala onde se desenrolou a PP I, por vezes tinham alguma dificuldade em exprimir o que sentiam ou explicar a razão de estarem com raiva ou tristes. Uma vez que a promoção do desenvolvimento emocional nas crianças é uma parte que considero essencial no processo

educacional e no crescimento saudável das mesmas, decidi abordar esta temática visto que as emoções desempenham um papel crucial no bem-estar durante a infância, influenciando a parte emocional, social e cognitiva.

A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente reconhecida, dado que está intrinsecamente ligada às emoções humanas. Como afirmam Souza e Soares (2019), “a criança necessita ser amada, acolhida, aceita, para se sentir segura, para poder despertar para a vida do aprendizado” (p. 2). Esta afirmação reforça a ideia de que o ambiente escolar deve ser um espaço acolhedor, onde o aluno se sinta respeitado e valorizado, criando condições favoráveis para o seu desenvolvimento integral.

Assim como Fonseca (2016) também menciona "A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente" (p. 371). Esta afirmação aborda a importância de trabalharmos as emoções com crianças de 4 e 5 anos, uma vez que, nesta faixa etária, o desenvolvimento emocional e cognitivo está intimamente interligado. Ao proporcionar um ambiente que estimule o aperfeiçoamento das competências emocionais e cognitivas, as crianças serão mais bem preparadas para lidar com os desafios da aprendizagem, desenvolvendo habilidades que as acompanharão ao longo da vida. Portanto, desenvolver a temática das emoções nesta fase é fundamental para promover um desenvolvimento saudável e uma base sólida para a aprendizagem futura.

#### **5.4.2. Questão Orientadora de Investigação**

Dada a importância da compreensão do desenvolvimento emocional aos 4 e aos 5 anos de idade, a minha questão base para o projeto de investigação-ação é a seguinte:

**Como podemos criar um ambiente na sala de aula que permita às crianças de 4 e 5 anos expressar os seus sentimentos, de forma eficaz e significativa, promovendo o desenvolvimento emocional e social?**

A meu ver, esta questão tem como objetivo principal estabelecer o propósito deste projeto, bem como identificar o desafio que pretendo lançar às crianças. Assim, esta interrogação destaca a importância de, enquanto futura docente, criar um ambiente

propício à expressão das emoções. Reconhece-se também o forte impacto que essa expressão pode ter no desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo a sua autonomia, empatia e capacidade de relacionamento com os outros.

#### 5.4.4. Fases do Projeto de Investigação – Ação

##### Atividades 1 e 2:

A primeira atividade deste projeto iniciou-se com um momento de diálogo com o grupo, explorando o livro *O Monstro das Cores*. Foram-lhes colocadas questões em relação ao que já conheciam sobre a obra, o tema, estimulando assim a sua curiosidade e reflexão inicial. Seguiu-se a leitura da história, na qual foram utilizadas coroas de diferentes cores associadas às emoções apresentadas no enredo. Durante a narrativa, as crianças foram incentivadas a participar, associando cada cor observada à emoção correspondente. Esta estratégia permitiu uma maior interação e envolvimento com a história, promovendo o reconhecimento e a identificação emocional.

**Figura 36**

*Leitura da história*



Após a leitura, iniciou-se a segunda atividade realizando-se um momento de reflexão sobre cada emoção abordada. Para aprofundar esta pesquisa, foram escolhidos quatro voluntários, cada um representando uma emoção específica através da utilização das coroas. A cada um deles foram colocadas questões sobre a emoção que estavam a representar, sendo registadas as suas respostas. Com esta abordagem, todas as crianças tiveram oportunidade de participar, refletir e expressar os seus sentimentos, o que contribuiu para uma maior consciencialização emocional. A criança ao representar através de dramatizações as emoções, mais tarde “será capaz de avaliar a veracidade da forma como as emoções são expressas, por si e pelos outros.” (Franco, 2007, p. 127).

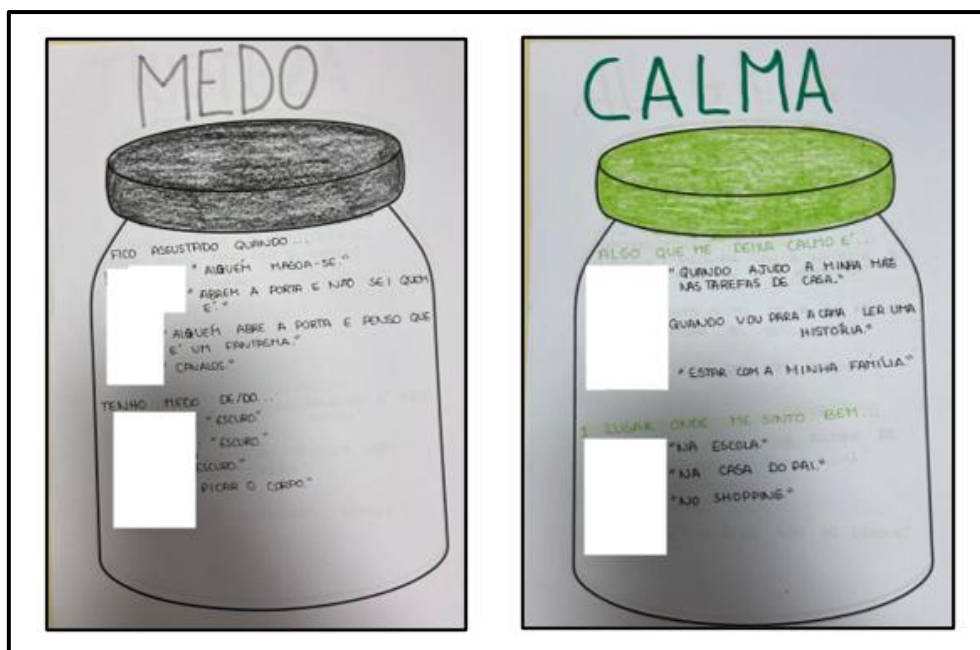
**Figura 37**

*Reflexão de cada emoção*



### Figura 38

Exemplo do registo das crianças



#### Atividade 3:

A terceira atividade teve início com uma conversa sobre os monstinhos das emoções e à medida que as crianças iam mencionando diferentes emoções, foi criada uma dinâmica interativa, na qual cada emoção referida era retirada simbolicamente do bolso e representada através de uma expressão facial correspondente. Esta abordagem despertou o interesse das crianças e incentivou a participação ativa na identificação das emoções.

De seguida, apresentei uma folha com o título “O Meu Monstro”, explicando a cada criança que poderia escolher uma emoção, seja aquela que mais gostava ou aquela que estava a sentir no momento. O desafio consistia em criar um rosto e colorir o monstinho de acordo com a emoção escolhida. De forma entusiástica, estes rapidamente solicitaram a folha e prepararam os seus materiais para dar início à criação dos seus monstros. A criança ao reconhecer as emoções de forma organizada “mais facilmente reconhecerá o que se está a passar consigo em situações similares às vividas” (Franco, 2007, p. 128).

Através desta atividade, compreendi o grau de assimilação do conceito de emoção por parte das crianças e a respetiva associação a cores específicas. No entanto, observei que algumas crianças mais novas não compreenderam de imediato esta relação, encarando o desenho apenas como uma atividade livre de coloração. Para apoiar estas

crianças, promovi um diálogo orientador, mostrando alguns exemplos de trabalhos de colegas e questionando sobre a escolha das cores, ajudando-os assim a estabelecer a ligação entre emoção e representação gráfica.

**Figura 39**

*O meu monstro*



**Figura 40**

*O meu monstro*



#### Atividade 4:

Para a realização da quarta atividade, iniciei a criação do cantinho das emoções para a sala. Comecei por colocar um saco preto sobre uma das mesas da sala, permitindo que as crianças colorissem os monstros das emoções de forma livre e sem receio de se sujarem. Disponibilizei três monstros com tintas associadas às respectivas emoções, desafiando as crianças a pintá-los com a cor correspondente. O mesmo processo foi repetido com outro grupo de crianças, e, por fim, uma destas teve a oportunidade de colorir o monstro da confusão de forma livre, escolhendo as cores que desejasse. Posteriormente, outras crianças da sala contornaram as palavras que descreviam cada monstrinho.

Para concluir, em grande grupo, finalizamos a construção do nosso cantinho, em que “podem analisar e ver de que emoções se compuseram os seus estados emocionais, e como elas se combinaram entre si, organizando a informação para que possa ser armazenada de forma significativa” (Franco, 2007, p. 128).

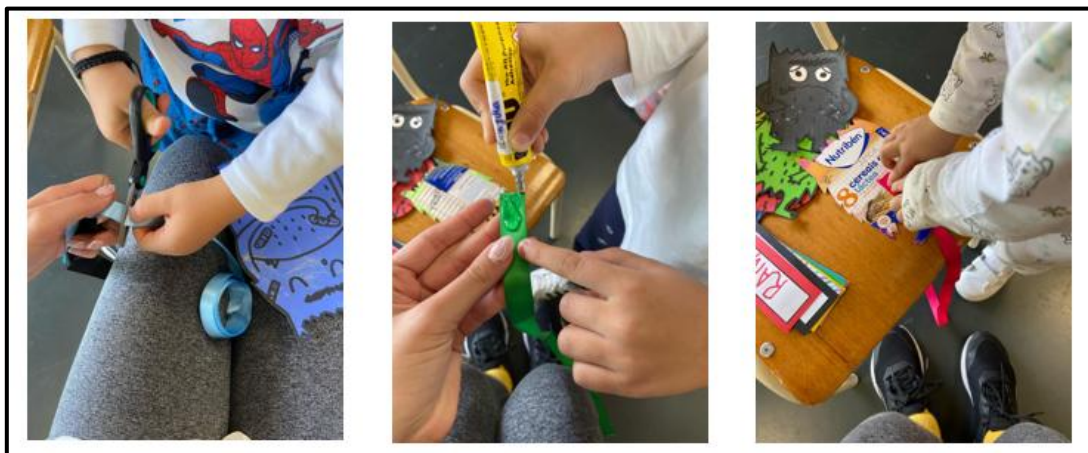
#### **Figura 41**

*Criação do cantinho das emoções*



**Figura 42**

*Criação do canto em grande grupo*

**Figura 43**

*Criação do canto em grande grupo*

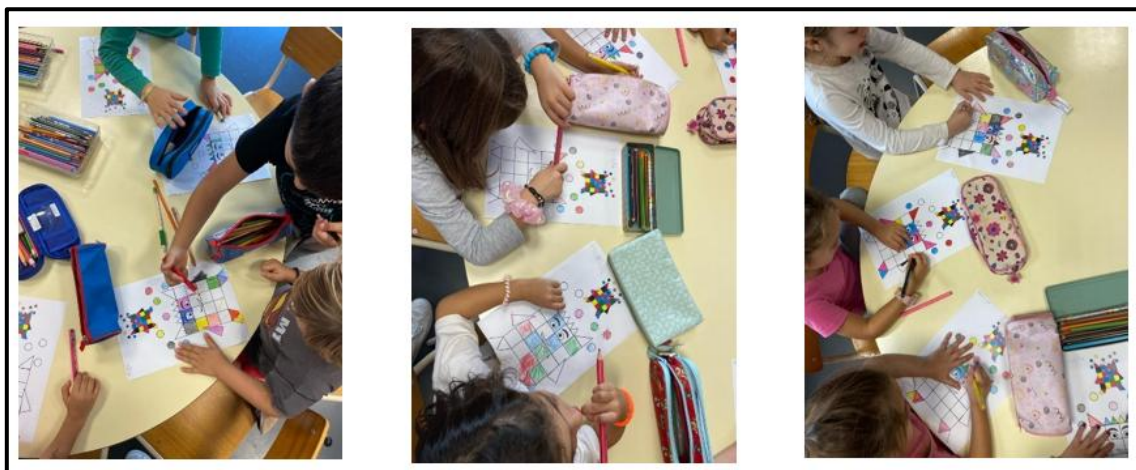


Após a construção do cantinho das emoções, cada criança recebeu a mola que tinha decorado com a sua família e foi convidada a colocá-la na emoção que estava a sentir naquele momento. Foi notório o impacto desta dinâmica, visto que conseguiu observar algumas crianças a refletirem sobre os seus sentimentos antes de posicionarem a mola.

Após a criação do cantinho das emoções, realizamos algum tempo após a criação deste cantinho na sala, foi realizada uma atividade complementar já planeada, em que cada um tinha de pintar um monstinho, associando as cores ao monstinho de referência presente na folha. O objetivo era verificar a capacidade de associação entre a cor e a emoção, bem como a atenção à correspondência correta das cores. A pintura revelou-se uma atividade envolvente e bem recebida, sendo facilitada pelo facto de o monstinho ser composto por vários quadrados, permitindo que cada criança pintasse ao seu ritmo.

#### **Figura 44**

##### *Atividade âncora*



##### Atividade 5:

Para concluir o projeto sobre as emoções, iniciei a atividade conversando com as crianças sobre as experiências realizadas no dia anterior. Expliquei que iríamos fazer uma última atividade para consolidar os conhecimentos adquiridos e observar se todos tinham compreendido o tema. A atividade consistiu na disposição de várias imagens sobre a mesa, sendo que cada criança deveria escolher uma imagem virada ao contrário, observá-la e colocá-la na cartolina correspondente à emoção representada, com base no código de cores previamente estabelecido. Esta atividade revelou-se simples e dinâmica, tendo as

crianças demonstrando facilidade em associar as imagens às emoções. Um aspecto particularmente relevante foi o facto de, ao escolherem as imagens, as crianças as mostrarem aos colegas, procurando validar as suas escolhas através da partilha e da troca de opiniões. Acredito que isto gerou momentos de discussão e partilha, onde expressavam as suas opiniões, concordando ou discordando sobre a emoção representada na imagem. Com a consolidação deste projeto ao longo do tempo observei que as crianças eram capazes de antecipar emoções em diversas situações analisando “as melhores formas para lidar com elas, assim como as melhores soluções para a resolução da situação.” (Franco, 2007, p. 128).

No final, todas as crianças aproximaram-se das cartolinas para verificar se as imagens estavam corretamente distribuídas. Durante este momento, uma das crianças mais velhas ofereceu-se para ajudar, o que aceitei prontamente, pois percebi ao longo do estágio que esta criança gosta de se sentir útil nas tarefas da sala. Sendo assim, atribuí-lhe a tarefa de colocar *bostik* nas cartolinas com os nomes das emoções e fixá-las no placar, abaixo dos monstros correspondentes.

#### Figura 45

*Consolidação da atividade*



**Figura 46***Montagem do placar*

#### 5.4.6. Avaliação da Implementação do Projeto

No decorrer da minha prática pedagógica e ao abordar a minha problemática nas crianças da sala, percebo que consegui formular diversas estratégias e objetivos para lidar com a dificuldade destas, em compreender as emoções em determinados momentos do dia a dia. Neste contexto, considero que as estratégias que escolhi foram apropriadas, uma vez que proporcionaram um espaço para que as crianças pudessem expressar os seus sentimentos. No tapete, consegui dialogar sobre essas emoções, compreendendo a razão para uma determinada criança estar com raiva ou tristeza.

Portanto, reflito que todas as minhas intervenções desenvolvidas com uma determinada estratégia e com um objetivo estabelecido foram apropriadas para abordar a

questão apresentada. Para tal, concluo que as crianças conseguiram desenvolver um conjunto de competências que as capacitaram e desenvolveram a sua percepção e compreensão a nível do seu desenvolvimento emocional e do seu bem-estar. Por fim, é relevante destacar que ao longo do meu estágio e especialmente no âmbito do projeto, observei que as crianças estavam motivadas, curiosas, participativas e atentas em todas as minhas intervenções.

Assim, reflito que todo este projeto não envolveu apenas as crianças, mas também contribuiu para o aprimoramento e o entendimento na área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (2016), que tem como finalidade a criança “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros (p. 34)” e “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural (p. 34)”.

### **5.5. Projeto realizado com a Comunidade Educativa**

A realização da atividade natalícia nas salas de Pré-Escolar da instituição onde estagiei revelou-se uma experiência enriquecedora para toda a comunidade educativa, visto que como as *OCEPE (2016)* mencionam a colaboração da comunidade educativa “é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30). Sob o tema do Natal, as três salas de pré-escolar uniram-se, criando uma atmosfera de entusiasmo e alegria que envolveu as crianças e toda a equipa docente de cada sala. Foi um momento de cooperação, em que “as pessoas trabalham juntas para atingirem objetivos comuns ao grupo” (Arends, 1995, citado por Pereira, 2018, p. 16).

Neste espírito, a encenação da peça *A Viagem Mágica da Laura ao Polo Norte*, realizada por mim e pelas minhas colegas estagiárias, constituiu um momento de enriquecimento pedagógico, visto que a dramatização proporcionou às crianças uma imersão num universo imaginário que estimulou a sua criatividade e expressividade, tornando-se um espaço privilegiado para a articulação entre a aprendizagem e a componente lúdica. Inicialmente planificada para outro local, a peça foi adaptada ao recreio da mandala devido às condições adversas. No entanto, esta mudança inesperada não comprometeu a experiência, pelo contrário, favoreceu um ambiente sonoro e inclusivo, permitindo a participação ativa de todas as salas.

Para além da dramatização, o projeto integrou um momento de partilha e convívio, com a confeção e distribuição das tradicionais broas natalícias. A preparação destas iguarias, mais do que uma simples atividade culinária, revelou-se uma oportunidade para

as crianças vivenciarem valores fundamentais como a cooperação e o sentido de comunidade. Assim, as broas, cuidadosamente organizadas e partilhadas entre todos, simbolizaram a união entre os diferentes grupos e fortaleceram os laços entre a comunidade educativa. Desta forma, este projeto tornou-se um espaço de aprendizagem significativa, em que a tradição cultural cruzou-se com a prática educativa, promovendo aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social, como é o caso do sentimento de pertença e identidade.

### Figura 47

*Cenário da peça de teatro e entrega das broas*



## 5.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I

Ao longo da PP I, considero que tive uma experiência transformadora com um grupo de 23 crianças, entre os 3 e os 5 anos. Este grupo participativo e curioso demonstrou, desde o princípio, uma vontade extraordinária de aprender e participar ativamente nas atividades da sala. A energia contagiante, os sorrisos constantes e a disposição para se ajudarem uns aos outros contribuiu para a criação de um ambiente estimulante e positivo.

Mesmo enfrentando o desafio da falta de uma auxiliar na sala, a organização e o empenho da educadora cooperante e da auxiliar presente foram inestimáveis. A abordagem da educadora, centrada na criança, promoveu a autonomia e a expressão individual, enquanto a auxiliar, apesar de estar sozinha, dedicou-se, incansavelmente, a assegurar o bem-estar de todos. Foi neste contexto que me apercebi da importância de criar um espaço onde exista uma verdadeira “articulação entre o educar e o cuidar” (Cardona, 1992, p. 151). A orientação cuidadosa da minha professora orientadora foi crucial para o meu desenvolvimento profissional. Com feedback construtivo, partilha de experiências e incentivo constante, esta desempenhou um papel fundamental na minha jornada como estagiária. A dinâmica colaborativa entre mim, a educadora, a orientadora científica da universidade fortaleceu o ambiente de aprendizagem, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Refletindo sobre o estágio, é notório que o foco constante foi no desenvolvimento integral das crianças, considerando-as como protagonistas do processo educativo, visto que a criança deve ser vista como “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, apreende as coisas do mundo de forma holística, global (...)” (Mendonça, 1994, p. 26). A abordagem participativa permitiu que expressassem opiniões e contribuíssem ativamente para a construção do conhecimento, fomentando a autonomia e a criatividade.

Durante o meu estágio, dediquei-me à conceção e implementação de atividades diversificadas, abrangendo temáticas como o Outono, São Martinho, Natal, a Amizade, as Emoções, o Halloween e o Pão por Deus. Estas atividades foram cuidadosamente planeadas, incorporando diferentes materiais e técnicas para envolver as crianças de forma holística e alinhadas com as OCEPE (2016). Utilizei músicas, teatro, pintura, recorte e colagem, jogos educativos e outras abordagens lúdicas, procurando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover o desenvolvimento motor, emocional,

social e cognitivo. Os materiais selecionados foram criteriosamente escolhidos para estimular a criatividade, a expressão artística e a aprendizagem significativa. Desta forma, é esperado que

esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança. Por exemplo, no tempo de planejamento, permite a sua iniciativa, em qualquer momento, seja o da realização de um plano, seja o da resolução de um problema, seja o da colaboração com outros num pequeno projeto (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 85).

Desde cartolinas e papéis diversos para atividades manuais até jogos pedagógicos que promoveram a coordenação motora e o raciocínio lógico, cada material desempenhou um papel específico nas atividades, contribuindo para alcançar objetivos específicos em áreas como Expressão Plástica, Matemática, Linguagem Oral e Escrita, entre outras. Acredito também que o jogo nesta etapa é muito essencial, visto que “o jogo é um fenómeno indissociável da condição humana e analisável em termos da sua finalidade e do seu conteúdo” (Neto, 1998, p. 57).

Esta abordagem integrada e multidisciplinar visou proporcionar às crianças experiências ricas que apoiam o seu desenvolvimento global, conforme preconizado pelas orientações curriculares. Portanto, concluo que devemos “organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 15) para podermos observar e escutar as crianças, mas também para que estas consigam pensar, aprender e expressar o que sentem.

Além disso, o brincar revelou-se um elemento essencial na prática pedagógica, desempenhando um papel central no desenvolvimento das crianças. Através da brincadeira, as crianças exploram o mundo, experimentam diferentes papéis e constroem significados, sendo este um processo fundamental para a sua aprendizagem e bem-estar. Como referido por Hohmann e Weikart (2003), “Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria ou não exigindo esforço.” (p. 87). Assim, ao longo da minha prática, procurei integrar momentos de brincadeira livre, reconhecendo a sua importância na promoção da socialização, autonomia e desenvolvimento cognitivo das crianças.

Também a aprendizagem significativa foi um dos pilares fundamentais da minha prática pedagógica. A valorização dos interesses das crianças e o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem foram princípios orientadores, permitindo a construção de experiências educativas mais envolventes e eficazes. Esta abordagem facilitou a criação de um ambiente educativo dinâmico e motivador, onde as crianças se puderam sentir participantes ativas do seu próprio processo de aprendizagem.

Contudo, ao analisar a Prática Pedagógica I retrospectivamente, reconheço que há espaço para aprimoramento. Assim sendo, considero que algumas atividades poderiam ter sido mais cuidadosamente adaptadas às necessidades, ritmos e interesses específicos do grupo, de modo a potenciar a participação e o envolvimento de todas as crianças. Reconheço também que a utilização de uma maior diversidade de recursos pedagógicos, como materiais manipuláveis, suportes visuais ou propostas mais exploratórias, poderia ter enriquecido a experiência de aprendizagem, tornando-a mais estimulante e significativa. Esta reflexão constante sobre a prática, considero que é fundamental para o desenvolvimento profissional, uma vez que identificar áreas de melhoria evidencia a consciência crítica e proporciona oportunidades valiosas de crescimento. Este estágio não só consolidou conhecimentos teóricos, mas também fortaleceu a compreensão prática da importância da abordagem centrada na criança na Educação Pré-Escolar. Em conjunto, o apoio da equipa pedagógica, a dinâmica positiva do grupo e a orientação da minha professora orientadora tornaram esta experiência verdadeiramente enriquecedora e inspiradora para o meu percurso profissional.

Como futura docente, considero que este estágio se revelou uma jornada enriquecedora que solidificou a minha compreensão sobre a importância da abordagem centrada na criança na Educação Pré-Escolar. A experiência destacou a relevância da flexibilidade pedagógica, incentivando-me a adaptar estratégias conforme as necessidades e interesses individuais das crianças. A colaboração estreita com a educadora cooperante, a auxiliar e a orientação da minha professora orientadora proporcionaram uma clareza valiosa sobre dinâmicas de sala de aula e práticas pedagógicas eficazes. A reflexão constante sobre as atividades e a utilização criteriosa de materiais em consonância com as OCEPE (2016) evidenciam a importância da planificação intencional para promover um ambiente educativo estimulante. Este estágio foi mais do que uma aplicação prática de conhecimentos teóricos, foi uma oportunidade de crescimento profissional, fortalecendo o meu compromisso com uma educação centrada na criança, que visa o desenvolvimento integral e saudável dos educandos

## **Capítulo 6 – Prática Pedagógica II**

---

A Prática Pedagógica II (PP II) decorreu no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola privada no Funchal, entre os dias 26 de fevereiro e 9 de maio de 2024. Durante este período, realizei 15 horas de observação participante e estive envolvida cerca de 120 horas de práticas pedagógicas, nas quais colaborei ativamente na dinamização de momentos de aprendizagem com uma turma de 4.º ano de escolaridade.

Sendo assim, neste capítulo apresenta-se, em primeiro lugar, a organização do ambiente educativo, abordando a caracterização do meio envolvente, da instituição, do espaço e do tempo pedagógico, bem como da turma. Em seguida, descrevem-se três momentos de aprendizagem desenvolvida com os alunos, um trabalho de projeto e um projeto com a comunidade educativa. Por fim, conclui-se com uma breve reflexão sobre esta experiência pedagógica.

### **6.1. Organização do Ambiente Educativo**

Em qualquer nível de ensino, o ambiente educativo deve ser estruturado de forma a promover a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. No caso do 1.º CEB, essa intencionalidade é ainda mais relevante, dada a importância do envolvimento das crianças desde os primeiros anos escolares. Como refere Santos (2013), trata-se de uma “organização em que as crianças participam ativamente, numa interação de aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades que lhes permitam afirmar-se progressivamente como pessoas em cada “aqui e agora” (p. 1).

#### **6.1.1. Caracterização do Meio Envolvente**

O meio envolvente de uma instituição de ensino é um elemento essencial no processo educativo, pois influencia as oportunidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Como Silva (2015) afirma, “o contexto (meio) envolvente a uma instituição é um espaço físico e social (comunidade) e que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala” (p. 28). Desta forma, a interação entre o ambiente e a comunidade permite enriquecer as experiências dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica. A instituição educativa onde se desenrolou a minha PP II localiza-se na freguesia de Santa Maria Maior. Esta é uma das dez freguesias que

compõem o concelho do Funchal situando-se na zona leste, abrangendo uma área de aproximadamente 4,86 km<sup>2</sup>.

A freguesia caracteriza-se pelo seu relevo acidentado, típico da região, com zonas elevadas e encostas inclinadas, estendendo-se desde a zona velha histórica do Funchal até as áreas mais altas, como a Choupana. A sua organização territorial é marcada por uma combinação de áreas residenciais, espaços turísticos e comerciais. É de salientar que a Rua de Santa Maria é uma das ruas mais emblemáticas da cidade, destacando-se pelo seu ambiente cultural vibrante e com as portas coloridas que adornam a rua. Além disso, o Forte de São Tiago é também um importante marco histórico desta freguesia, junto ao mar.

Esta também conta com diversas infraestruturas e serviços essenciais como por exemplos escolas, centros de saúde, espaços de lazer e desporto, comércio local e supermercados, além de restaurantes e alojamentos turísticos. Também beneficia de boas acessibilidades, com transportes públicos regulares que fazem ligação ao centro do Funchal e a outras zonas da ilha. Além disso, possui uma forte ligação à história e cultura da Madeira, sendo palco de eventos e tradições importantes, como as Festas de São Tiago, o Carnaval e as celebrações de Natal, que atraem tanto residentes quanto visitantes. O setor económico da freguesia é dinâmico, com o turismo, a restauração e o comércio tradicional a desempenharem um papel relevante na sua economia.

No que diz respeito ao património e à natureza, Santa Maria Maior alberga pontos de grande interesse, designadamente: o Forte de São Tiago, uma construção defensiva do século XVII e a Zona Velha do Funchal, um núcleo histórico que combina arte urbana com gastronomia típica. Também contempla o Jardim Botânico da Madeira que é considerado um dos mais belos jardins da ilha. Assim, esta freguesia oferece um ambiente que mistura o urbano com a natureza, proporcionando uma elevada qualidade de vida aos seus habitantes e atraindo visitantes que desfrutam das suas várias atrações.

**Figura 48**

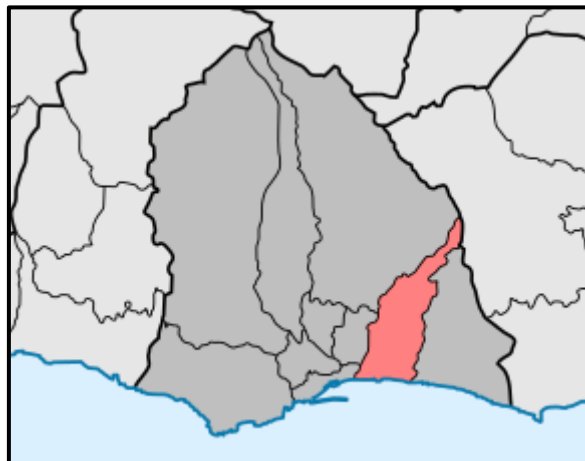
*Brasão da cidade do Funchal*



*Nota:* <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/santa-maria-maior/>

**Figura 49**

*Mapa da cidade do Funchal*



*Nota:* [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa\\_Maria\\_Maior\\_%28Funchal%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_%28Funchal%29)

**Tabela 3***Recursos da Freguesia de Santa Maria Maior*

<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantários;</li> <li>• Jardins de Infância;</li> <li>• Instituições de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;</li> <li>• Instituições de Ensino Secundário;</li> </ul>
<b>Saúde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de Saúde;</li> <li>• Farmácias locais;</li> </ul>
<b>Desporto e Lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexo Balnear da Barreirinha;</li> <li>• Estádio da Madeira;</li> <li>• Jardim Botânico;</li> <li>• Teleférico.</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zona Velha do Funchal;</li> <li>• Grupo Folclórico e Etnográfico da Boa Nova;</li> <li>• Forte de São Tiago.</li> </ul>

### 6.1.2. Caracterização da Instituição

A instituição educativa é de carácter privado localizada na freguesia de Santa Maria Maior, na cidade do Funchal. A oferta formativa da instituição vai do Pré-Escolar até ao 3.º ciclo do Ensino Básico, abrangendo assim uma ampla faixa etária de alunos e proporcionando um percurso educativo completo. Além das atividades curriculares, a escola também oferece uma variedade de atividades extracurriculares, promovendo um desenvolvimento holístico dos seus alunos. O diretor da escola é o Senhor Padre José Gomes, que lidera a instituição com ênfase na formação integral dos alunos, alinhando-se com os valores e os princípios da educação salesiana.

O horário das atividades curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é das 8h30min às 16h15min, oferecendo uma estrutura bem organizada que facilita o processo de ensino e aprendizagem. A escola é constituída por dois edifícios: um destinado ao 1.º ciclo e outro ao 2.º e 3.º ciclos. O edifício do 1.º ciclo tem três pisos e inclui um pátio

central e um pátio traseiro, um campo sintético, um pavilhão, um parque infantil, uma biblioteca, um auditório, uma sala de música e uma sala de TIC. Conta ainda com 12 salas de aula, uma sala de reuniões para os docentes, a sala do diretor do 1.º ciclo, quatro casas de banho, uma escadaria. O edifício dos 2.º e 3.º ciclos, com seis pisos, dispõe de um campo de alcatrão, uma capela, um bar, uma cantina, uma papelaria e uma secretaria. Além disso, possui 32 salas de aula, seis salas de apoio, duas salas de reuniões, uma sala de professores, oito casas de banho e duas escadarias. Para complementar as suas instalações, a escola conta ainda com um pavilhão desportivo e o complexo de piscinas, oferecendo aos alunos condições diversificadas para a prática desportiva e o desenvolvimento de diferentes atividades.

De acordo com o Projeto Educativo (PE), este baseia-se na máxima de D. Bosco: “a educação é um assunto do coração” (PE, 2025), funcionando como um guia que revitaliza e aprofunda o sistema preventivo desta comunidade educativa. O PE foi concebido para responder de forma eficaz às expectativas das famílias que confiam à instituição a formação dos seus filhos, com o objetivo de prepará-los com dignidade para a vida. Visa a formação de jovens que se tornem “Honestos Cidadãos e Bons Cristãos” (PE, 2025), promovendo um desenvolvimento equilibrado, tanto no âmbito académico quanto pessoal, sempre de acordo com os princípios e valores salesianos.

## **6.2. A Sala do 4.º ano**

### **6.2.1. Organização do Espaço Pedagógico**

A sala de aula do 4.º ano onde estagiei apresenta um ambiente organizado, espaçoso e bem iluminado, proporcionando um espaço propício para a aprendizagem, uma vez que como Oliveira (2015) menciona citando Estrela (1994) “O espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (p. 37).

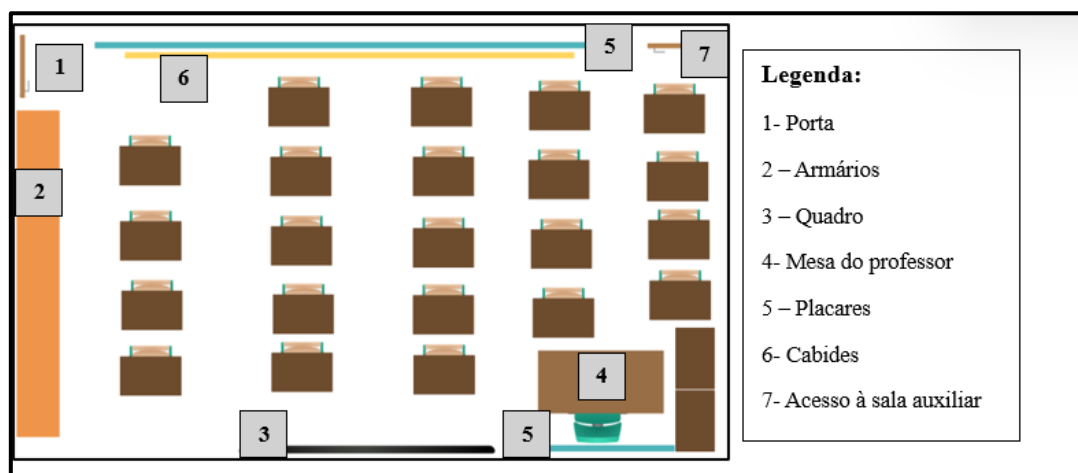
Na parte frontal da sala, encontra-se um quadro interativo, acompanhado de um quadro branco, que possibilitam uma abordagem diversificada ao ensino. Já no fundo da sala, há um placar destinado à exposição dos trabalhos dos alunos, incentivando a valorização das suas produções e promovendo um ambiente estimulante. Logo abaixo deste placar, existe um cabide individual para cada aluno, onde podem colocar as suas lancheiras e casacos, evitando a desorganização e mantendo o espaço de trabalho livre de

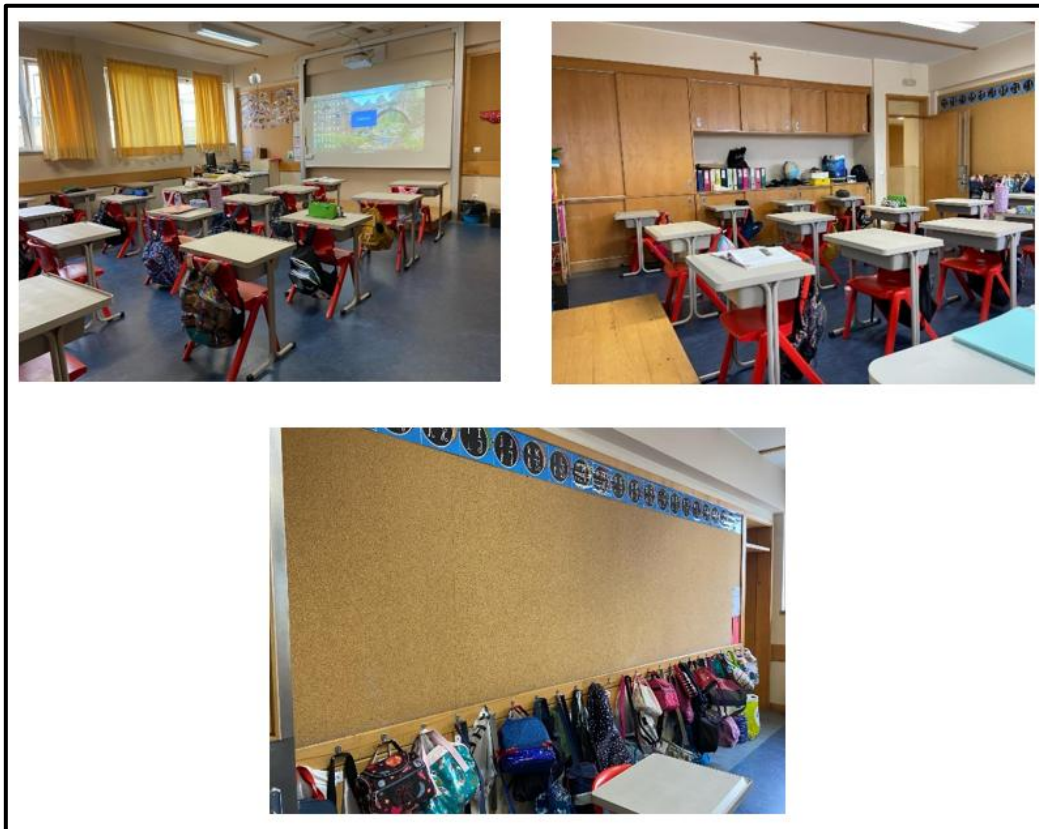
obstáculos. À direita da entrada, encontra-se um armário com várias prateleiras, onde é armazenado o material essencial tanto para os alunos como para as atividades da sala, incluindo cartolinas, colas, folhas, entre outros recursos didáticos. Um dos aspectos distintivos desta sala é a existência de um anexo, acessível através de uma porta localizada no fundo da sala. Este espaço complementar dispõe de uma mesa, algumas cadeiras e uma pia, funcionando como um recurso auxiliar para determinadas atividades pedagógicas, proporcionando maior flexibilidade no desenvolvimento das dinâmicas letivas.

As mesas dos alunos estão dispostas em cinco fileiras individuais, permitindo que cada um tenha o seu próprio espaço de trabalho. Esta organização está alinhada com a ideia de que, quando “as aulas têm objetivos muito orientados, requerem ambientes de aprendizagem firmemente estruturados pelo professor e orientados para a tarefa” (Neves, 2015, p. 7), favorecendo a concentração e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A mesa do professor está estrategicamente posicionada ao lado do quadro interativo, tendo atrás de si um mural decorado com fotografias e desenhos dos alunos, reforçando o sentimento de pertença e a valorização das suas expressões artísticas.

**Figura 50**

*Planta da sala*



**Figura 51***Planta da sala***Figura 52***Anexo à sala*

### 6.2.2. Organização do Tempo Pedagógico

O horário semanal desta turma apresenta uma organização equilibrada e diversificada das 8h30min às 15h ou às 16h15min, respeitando uma parte da matriz curricular definida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018<sup>1</sup>. Este Decreto-Lei, em particular, introduziu a autonomia curricular, permitindo às escolas uma gestão flexível das matrizes curriculares-base, inicialmente até 25%. Contudo, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, veio consagrar a possibilidade de uma gestão superior a 25%, no âmbito de planos de inovação curricular, sendo que “a implementação de planos de inovação requer uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base” (p. 2954). Esta flexibilidade visa responder melhor às necessidades dos alunos e promover práticas pedagógicas mais ajustadas. No caso da turma do 4.º ano, o horário não segue integralmente a matriz curricular, apresentando algumas cargas horárias superiores ao estipulado.

Ainda assim, o tempo pedagógico da turma contempla um equilíbrio entre as disciplinas principais, como Português, Estudo do Meio e Matemática e as restantes disciplinas igualmente importantes como Educação Artística, Educação Física e Inglês. Além disso, as disciplinas como Educação Moral e Religiosa, TIC e o Projeto Vida contribuem para um currículo mais abrangente, promovendo competências transversais. É importante destacar que, por se tratar de um colégio religioso, a disciplina de Educação Moral e Religiosa é de frequência obrigatória, desempenhando um papel central na formação integral dos alunos, alinhada com os valores e princípios da instituição salesiana. Também existe a preocupação em proporcionar aos alunos o acesso à biblioteca e à sala de TIC, sempre que possível.

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – adaptado à região pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

**Figura 53***Horário semanal*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 – 9:30	Educação Artística/ Música	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Inglês
9:30 – 10:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Artes Visuais	
10:00 – 10:30	INTERVALO				
10:30 – 11:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Artes Visuais	Português
11:00 – 12:00	Matemática	Educação Física	Educação Moral e Religiosa	TIC	Português
12:00 – 13:30	ALMOÇO				
13:30 – 14:00	Inglês	Matemática	Português	Português	Projeto Vida
14:00 – 15:00		Matemática	Português	Português	Apoio ao Estudo
15:00 – 15:15	INTERVALO				
15:15 – 16:15	Estudo do Meio		Português	Matemática	

### 6.2.3. Caracterização da Turma

Na PP II, tive a oportunidade de estagiar com a turma do 4.º ano, composta por 23 alunos, dos quais 12 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. A turma é muito diversa, integrando alunos de várias nacionalidades, incluindo Itália, Brasil, Estados Unidos, China e Rússia, enriquecendo o ambiente escolar e proporcionando uma experiência de aprendizagem única para todos os envolvidos.

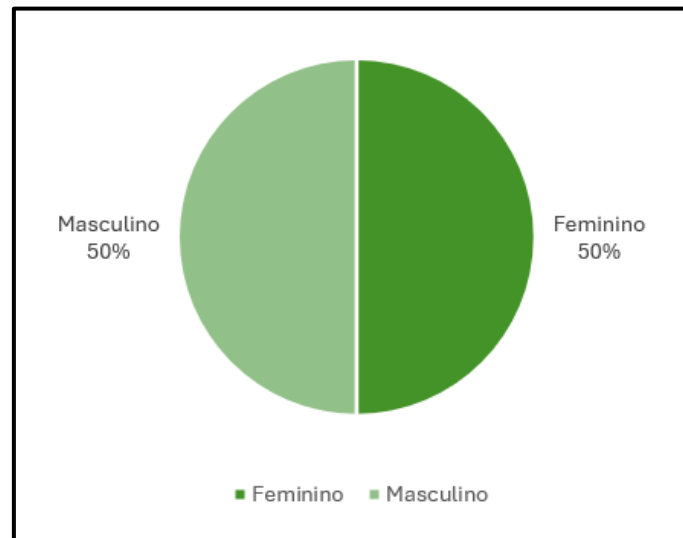
Os alunos do 4.º ano são, de uma forma geral, muito trabalhadores e empenhados, mostrando sempre uma grande disposição para participar em novas atividades. O ritmo de trabalho é bom e a maioria dos alunos é muito aplicado nas tarefas propostas. A turma é extremamente participativa e empenhada e os alunos ajudam-se uns aos outros, criando um ambiente colaborativo e solidário. Contudo, a turma é também conhecida por ser bastante faladora, o que, por vezes, requer estratégias adicionais para manter a disciplina e a concentração durante as aulas. Alguns alunos enfrentam dificuldades em determinados conteúdos, mas com o esforço conjunto, estas barreiras são frequentemente superadas.

Em termos de comportamento, a turma do 4.º ano apresenta um desempenho globalmente positivo. Os interesses e habilidades dos alunos são bastante variados, visto

que mostram uma grande curiosidade e uma disposição constante para aprender. Também gostam particularmente de desafios de Matemática e demonstram um interesse especial por Estudo do Meio.

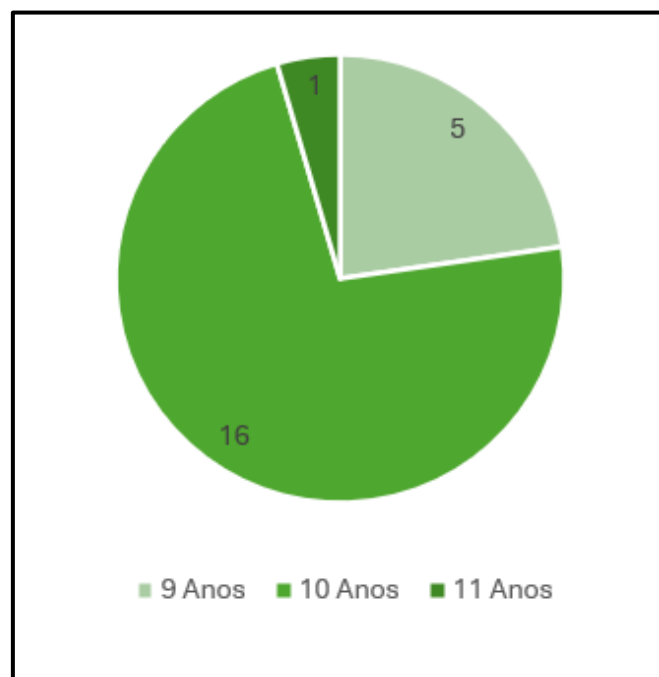
**Figura 54**

*Género dos alunos*



**Figura 55**

*Idade dos alunos*



### **6.3. Momentos de aprendizagem**

#### **6.3.1. Conquistando Estrelas**

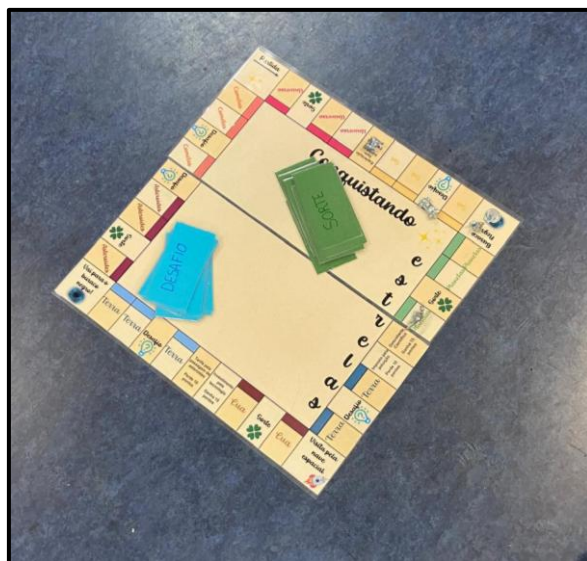
No dia 29 de abril de 2024, realizei com a turma de 4.º ano o jogo do Monopólio como consolidação do capítulo do espaço na disciplina de Estudo do Meio. Intitulado “Conquistando Estrelas”, este jogo foi realizado em equipas e considero que foi uma experiência que transcendeu as fronteiras da competição para se tornar uma lição de trabalho em equipa e respeito mútuo. Tal como refere Baranita (2012), o jogo “deve ser praticado com uma determinada finalidade e de forma construtiva e nunca como preenchimento de lacunas” (p. 47).

Enquanto os alunos se reuniam em grupos, pude observar a dinâmica única de cada equipa, com cada elemento a contribuir com as suas habilidades e perspetivas individuais. É de salientar que, embora as perguntas fossem dirigidas a uma equipa de cada vez, os restantes grupos também refletiam sobre as respostas, uma vez que poderiam ter de responder à mesma questão caso a equipa ativa não acertasse.

Neste jogo não havia dinheiro, mas sim pontuação: a equipa que alcançasse primeiro os 70 pontos era a vencedora. O tabuleiro dividia-se em diversas casas com a temática da unidade “O Espaço” de Estudo do Meio, além de incluir casas de sorte e de desafio, que consistiam em desenhar, fazer mímica, adivinhar uma palavra ou simplesmente responder a uma questão.

A integração de um jogo de tabuleiro conhecido pelos alunos, como o Monopólio, adaptado à temática do sistema solar, otimizou os processos de aprendizagem sobre o conteúdo em estudo. A partir do envolvimento dos alunos, foi possível transformar o jogo numa ferramenta pedagógica eficaz, promovendo não apenas a revisão e consolidação de conteúdos específicos, mas também proporcionando uma experiência lúdica e participativa que reforçou o seu envolvimento.

Além disso, o jogo de tabuleiro estimulou competências como o trabalho em equipa, a tomada de decisões e a resolução de problemas, complementando de forma dinâmica e eficaz a aprendizagem em sala de aula. Esta abordagem integrada e interdisciplinar demonstra como é possível transformar atividades conhecidas em oportunidades de aprendizagem significativa e envolvente para os alunos, permitindo “ao professor criar e gerir situações de aprendizagem dinâmicas, atrativas e condizentes com as atuais condições educacionais” (do Prado, 2018, p. 28).

**Figura 56***Tabuleiro do Monopólio*

### 6.3.2. O Centro Comercial na Sala

O centro comercial foi uma atividade dinamizada no dia 10 de abril de 2024 tendo como objetivo principal proporcionar aos alunos uma compreensão prática sobre o uso do dinheiro, promovendo competências matemáticas e financeiras essenciais. Inicialmente, os alunos foram divididos em grupos e assumiram os papéis de vendedores e compradores em cinco lojas fictícias, onde puderam experimentar transações comerciais, tomar decisões financeiras e calcular gastos. Acredito que este momento inicial foi fundamental para que compreendessem a dinâmica das compras e vendas, bem como a necessidade de fazer escolhas conscientes dentro de um orçamento limitado.

Em seguida, com o apoio de um PowerPoint interativo, os alunos resolveram problemas matemáticos contextualizados, aplicando operações de soma, subtração e trabalhando com o troco. Esta etapa permitiu que refletissem sobre os valores pagos e recebidos, percebendo a importância dos cálculos corretos na gestão financeira do dia a dia. Durante a resolução dos problemas, os alunos foram incentivados a justificar as suas respostas e a discutir diferentes estratégias de resolução, promovendo assim o pensamento crítico e a argumentação matemática. Posteriormente, participaram de uma discussão coletiva para avaliar as suas escolhas financeiras, compreendendo a importância do orçamento e debatendo conceitos como poupança e consumo responsável através dos exercícios resolvidos no caderno. Como ressalva Dionísio (2019) “o uso de manipulativos

concretos facilita o processo de ensino-aprendizagem (...) desenvolvendo o pensamento e raciocínio matemática e sentido de argumentação” (pp. 10 e 11).

Para reforçar os conceitos trabalhados, a turma realizou exercícios do manual, onde puderam aprofundar os conhecimentos adquiridos e aplicar as estratégias discutidas anteriormente. Por fim, realizei a técnica de avaliação "3-2-1", registrando três descobertas, duas curiosidades e uma dúvida. Este instrumento de avaliação permitiu que os alunos refletissem sobre o que aprenderam, expressassem as suas inquietações e demonstrassem o seu envolvimento com a atividade. Além disso, permitiu “desenvolver competências metacognitivas e de autoavaliação, as quais se constituem como fundamentais para os sucessos na sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2012, p. 124).

Em síntese, considero que esta atividade foi conduzida de forma lúdica e significativa, incentivando a aplicação dos conceitos matemáticos em situações reais. Como sustenta Dionísio (2019) este tipo de atividade “permite que os alunos possam encenar situações reais, através dos quais serão realizadas aprendizagens significativas para o futuro quotidiano dos alunos” (p. 22), reforçando a importância de trabalhar o dinheiro de forma prática. No final da aula, os alunos demonstraram uma maior compreensão sobre o valor do dinheiro, a importância de planejar os gastos e a necessidade de fazer escolhas ponderadas que são conhecimentos fundamentais para a sua formação enquanto consumidores responsáveis.

### Figura 57

*Lojas na sala de aula*



### 6.3.3. O Vulcão

No dia 7 de maio de 2024, iniciei a aula com uma dinâmica interessante com a turma, onde propus uma adivinha aos alunos para que descobrissem sobre o tema da aula. Após um diálogo, transmiti aos alunos que iríamos realizar uma experiência simulando a erupção de um vulcão. Primeiramente, realizei a Técnica de Avaliação Formativa (TAF), na qual os alunos teriam de responder, no «Bilhete à Entrada», ao que achavam que iria acontecer quando juntássemos bicarbonato de sódio à mistura de vinagre, detergente e corante. Com esta TAF, ajudamos “(...) os alunos a consciencializar os seus conhecimentos prévios e, desta forma, contribui para despertar o interesse para as aprendizagens realizar, bem como para perceberem melhor o percurso de aprendizagem que têm de fazer para atingirem os objetivos estabelecidos” (Lopes & Silva, 2012, p. 50).

Durante a realização da experiência do vulcão, de forma aleatória 5 alunos ajudaram-me na execução da experiência. Após observarmos o resultado da experiência, discutimos sobre o que verificamos e concluímos escrevendo no «Bilhete à Saída» o que observamos e o que aprendemos com a experiência que segundo Lopes e Silva (2012) trata-se de “uma técnica rápida de avaliação para os professores ficarem com um melhor conhecimento do que foi aprendido pelos alunos. Esta forma de verificar a compreensão vai ajudar o professor a obter informações fundamentais (...)” (Lopes & Silva, 2012, p. 50). Após a experiência, exploramos o modelo geofísico da Terra em 3D, destacando as suas diferentes camadas e as suas características, discutindo sobre a importância de conhecer o centro da Terra ao estudarmos vulcões e outras catástrofes naturais.

Em síntese, acredito que a realização da experiência simulando a erupção de um vulcão foi o ponto alto da aula. Além de que a seleção aleatória de cinco alunos para participarem ativamente da experiência proporcionou não apenas uma abordagem prática do conteúdo, mas também promoveu o desenvolvimento da curiosidade, da colaboração e do pensamento crítico. Portanto, o ensino-aprendizagem das ciências “põe ênfase nos processos de construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo, em que o professor se assume como agente fundamental de estimulação e mediação das interações da criança com as evidências e com os seus pares” (Veiga, 2003, p. 48). A discussão sobre os resultados da experiência e a sua relação com os conceitos estudados contribuiu para tornar o conhecimento mais significativo e aplicado ao mundo real. Neste sentido, Faria (2015) defende que o trabalho experimental “é um processo que leva à

construção do conhecimento, através de experiência e do contacto com o real, sendo este um facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (pp. 20 e 21).

Por fim, a exploração do modelo geofísico da Terra em 3D e a análise das placas tectónicas, dos sismos e dos vulcões acrescentaram uma dimensão mais ampla ao estudo, destacando a importância do conhecimento científico na compreensão e na prevenção de catástrofes naturais.

### Figura 58

#### *Experiência do vulcão*



## 6.4. Projeto De Escrita Criativa

*“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.”*

(Alves, 2015, p. 29)

### 6.4.1. Enquadramento do problema

A escrita é uma ferramenta essencial para a comunicação e expressão de ideias, permitindo aos alunos desenvolverem a sua criatividade, a capacidade de organização do pensamento e a construção de narrativas. Na turma, observou-se um grande interesse por atividades de escrita criativa, onde foi observado um grande entusiasmo em criar histórias e imaginar novos mundos. Assim como Duarte (2014) alega a escrita criativa desenvolvida no 1.º ciclo é um “instrumento de desenvolvimento linguístico, também o é a nível do desenvolvimento pessoal” (p. 14).

Dado este gosto pela escrita e a criatividade evidente nos alunos, surgiu o desafio de elaborar um livro coletivo, no qual cada aluno pudesse contribuir com a sua imaginação, construindo uma narrativa única e colaborativa. A proposta permitiu que desenvolvessem competências de escrita, cooperação e revisão textual, como também o gosto pela leitura e pela construção de histórias.

Além disso, o projeto visou proporcionar uma experiência autêntica de produção literária, aproximando os alunos do processo de escrita de um livro, desde a criação da ideia até à sua concretização. Com isso, pretendeu-se reforçar a importância da escrita como um meio de expressão e criatividade, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Neste sentido, é dever da escola estimular a criatividade:

se promover uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa; se utilizar critérios que valorizem a expressividade e originalidade; se recorrer ao conhecimento dos diversos domínios; se utilizar os processos de memorização como meio e não como fim; se valorizar a compreensão; se aplicar e combinar métodos criativos (Carnaz, 2013, p. 15)

#### **6.4.2. Fases do Trabalho de Projeto**

Para a concretização deste projeto, foram desenvolvidas várias atividades sequenciais, permitindo que os alunos participassem ativamente em cada etapa do processo de criação do livro da turma. Desde a apresentação inicial até à entrega do produto final, cada atividade foi pensada para estimular a criatividade, a colaboração e o sentido de responsabilidade da turma, dando a oportunidade de cada um “se expressar livremente e sem qualquer constrangimento” (Carnaz, 2013, p. 16).

##### Atividade 1:

Para iniciar o projeto, foi realizada uma apresentação aos alunos, com o objetivo de despertar a sua curiosidade e entusiasmo. Durante esta apresentação, o conceito do projeto foi explicado detalhadamente, incluindo como seria concretizado, os seus objetivos e as regras a serem seguidas. Esta etapa inicial foi crucial para estabelecer uma base sólida e garantir que todos os alunos compreendessem o propósito e a importância do projeto. Além disso, esta apresentação inicial ajudou a criar um ambiente estimulante

e rico, onde os alunos se sentiram motivados a participar ativamente e a contribuir com as suas ideias e esforços (Pereira, 2018).

### Figura 59

*Apresentação do projeto*



#### Atividade 2:

A segunda atividade envolveu a criação de um título para a história, realizada de forma colaborativa com toda a turma. Os alunos participaram ativamente, sugerindo títulos e, em seguida, votando para escolher o melhor. Este processo de votação não só incentivou a participação democrática, mas também promoveu um sentido de pertença e responsabilidade entre os alunos, uma vez que todos contribuíram para a decisão final. Acredito que a escolha do título e toda a envolvimento dos alunos neste projeto é fundamental, visto que a escola “deve promover flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e realizar as tarefas, a coragem em enfrentar o inesperado” (Matos, 2005, p. 9). Assim, a escolha do título através da votação também ajudou a desenvolver habilidades de tomada de decisão em grupo e a valorizar a opinião de cada colega.

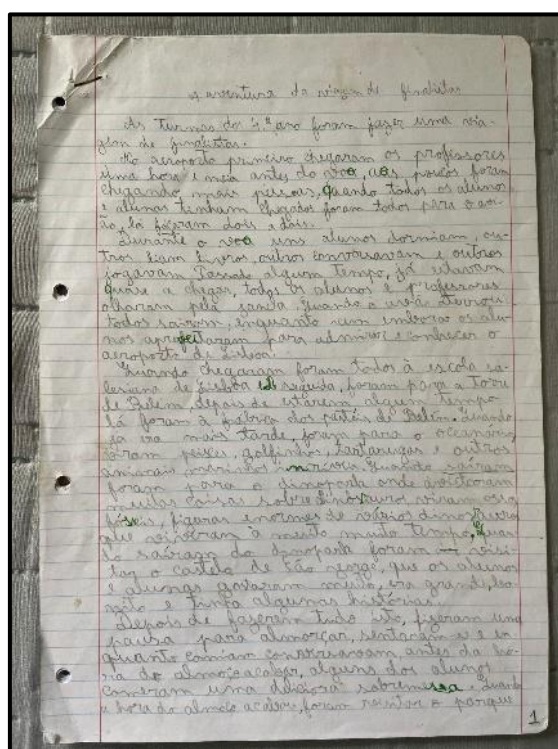
#### Atividade 3:

Na terceira atividade, cada aluno teve a oportunidade de contribuir com uma parte da história, permitindo a expressão individual e a criatividade. Com o título e o enredo resumido em mente, os alunos escreveram as suas partes, que foram posteriormente integradas numa narrativa coesa, visto que “a escrita é um processo prático e que exige um esforço maior por parte da criança” (Machado, 2012, p. 9). Esta atividade central do projeto destacou a importância da colaboração e da integração das ideias individuais num

produto final coletivo. Além disso, esta etapa permitiu que os alunos desenvolvessem as suas habilidades de escrita, organização de ideias e comunicação, enquanto, aprendiam a respeitar e valorizar as contribuições dos colegas. Portanto, como Machado (2012) afirma o aluno antes de escrever “tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com alguma lógica e clareza” (p. 9).

## Figura 60

Primeira página no livro



### Atividade 4:

Para a quarta atividade, foi organizado um concurso para a criação da capa do livro, seguido de uma votação para escolher a melhor. Os alunos foram incentivados a usar a sua criatividade para desenhar sugestões de capa, e a votação permitiu que todos participassem na escolha da versão final. Esta atividade não só promoveu a criatividade e a apreciação do trabalho dos colegas, como também reforçou a importância da participação ativa e do reconhecimento do esforço coletivo.

Segundo Silva (2024), a “promoção da criatividade não só enriquece a esfera cognitiva, como contribui de forma significativa para o crescimento emocional e social da criança. Ao estarem envolvidas em atividades criativas, como a criação artística, estas aprendem a expressar as suas emoções, a compreender as emoções dos outros e a

desenvolver empatia” (p. 11). Portanto, o concurso da capa do livro também ajudou a desenvolver habilidades artísticas e de design, além de proporcionar uma oportunidade para os alunos expressarem as suas ideias visualmente.

### Figura 61

*Capa vencedora*



#### Atividade 5:

Finalmente, na quinta atividade, o livro finalizado foi entregue a cada aluno, celebrando o sucesso do projeto. A entrega das cópias do livro proporcionou um sentido de realização e orgulho pelo trabalho colaborativo realizado, sendo “um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum, assumindo-se como uma excelente abordagem à aprendizagem em equipa” (Pereira, 2018, p. 16). Esta etapa final foi essencial para reconhecer o esforço e a dedicação de todos os alunos, encerrando o projeto de forma positiva e comemorativa. Além disso, a entrega do livro serviu como um lembrete tangível do que pode ser alcançado através do trabalho em equipa e da colaboração, incentivando os alunos a valorizar e a envolver-se em futuros projetos colaborativos.

### **6.4.3. Avaliação da Implementação do Projeto**

A implementação deste projeto revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, proporcionando aos alunos práticas de aprendizagem, dinâmicas e significativas. Ao longo das diferentes atividades, observou-se um forte envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos, que demonstraram grande criatividade e espírito colaborativo. A escrita coletiva permitiu que cada aluno contribuísse com as suas ideias, promovendo a partilha e o respeito pelo trabalho dos colegas.

Além disso, o projeto reforçou competências essenciais, como a escrita criativa, a organização de ideias e a autonomia na realização das tarefas. A colaboração foi um dos aspetos mais evidentes, pois os alunos trabalharam em equipa na escolha do título, na construção da história e na seleção da capa, desenvolvendo assim competências de tomada de decisão e valorização da opinião dos outros.

Outro ponto positivo foi o sentido de pertença e orgulho que os alunos demonstraram ao ver o livro finalizado, o que reforça a importância de projetos que promovam a participação ativa e o envolvimento de todos nos processos de aprendizagem. A entrega do livro constituiu um momento especial de celebração, consolidando a motivação para futuras atividades semelhantes.

### **6.5. Projeto realizado com a Comunidade Educativa**

Sendo a instituição educativa onde realizei este estágio de carácter religioso, na última semana de aulas antes das férias, eu e os meus colegas em estágio pedagógico procurámos reforçar valores fundamentais como a partilha e a entreatajuda através de diversas atividades.

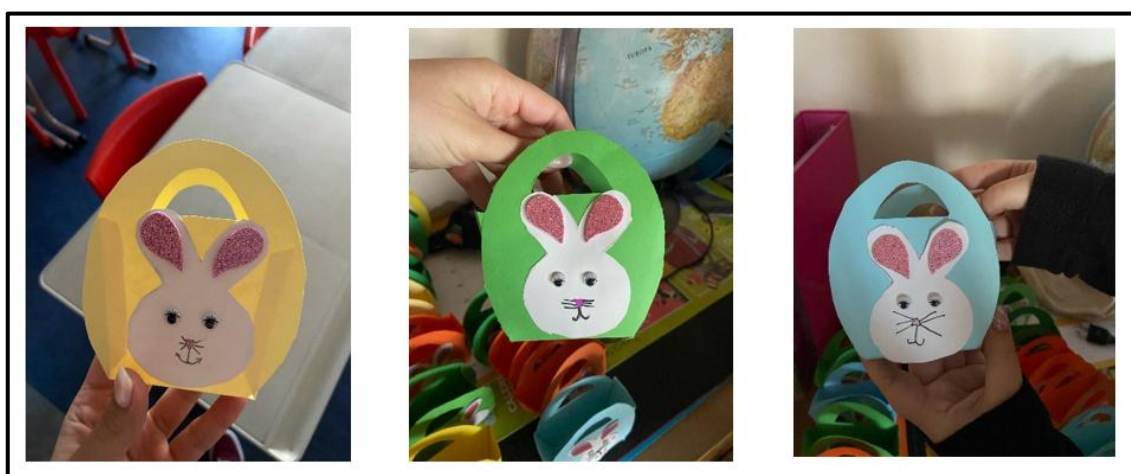
Na segunda-feira, a minha turma construiu o seu próprio cesto da Páscoa, preparando-se para a atividade de quarta-feira: a caça aos ovos entre as turmas com estagiários. Durante esta atividade, os alunos visitaram diferentes salas para encontrar os seus ovos, o que fomentou a interação e a socialização entre os mais novos. Além disso, observei uma grande entreatajuda, pois aqueles que já tinham encontrado os seus ovos auxiliaram os colegas com mais dificuldades, promovendo o sentido de comunidade e solidariedade.

Na sexta-feira, após o lanche, reunimos todas as turmas com estagiários no pátio para atividades ao ar livre, com o propósito de promover atividades livres nos espaços exteriores da escola. Primeiramente, realizámos o jogo «a lagarta e a maçã», que gerou

grande animação, e finalizámos a manhã com o jogo do «meia meia lua», onde um representante de cada turma conduziu a dinâmica, dizendo as frases-chave do jogo. Como Neto refere, o jogo “é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social.” (Neto, 1998, p. 5). Assim, estes momentos lúdicos não só proporcionaram diversão, como também fortaleceram o espírito de grupo e o sentido de pertença entre os alunos.

### **Figura 62**

*Cestos da Páscoa*



### **6.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II**

Durante o meu estágio na Prática Pedagógica II, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma de 4.º ano que se caracterizava pela sua grande diversidade. Ao longo desta experiência, pude observar a importância de diferentes abordagens pedagógicas para maximizar o envolvimento dos alunos e garantir um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.

Primeiramente, acredito que o ambiente educativo desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, não se limitando apenas à sala de aula. Considero que devemos “repensar a natureza dos diferentes espaços das escolas, nomeadamente o potencial de outros espaços que não apenas a sala de aula” (Cosme et al., 2021, p. 77). Assim, ao explorar os diferentes contextos, através de um circuito com

problemas matemáticos pelo ambiente escolar ou um jogo sobre verbos ao ar livre, proporcionam-se aprendizagens mais dinâmicas e significativas.

A disposição da sala revelou-se também essencial para promover a interação entre os alunos e facilitar o acompanhamento do professor. Organizei a sala em U, o que se mostrou particularmente eficaz, uma vez que este formato “favorece a deslocação do docente ao nível do acompanhamento dos trabalhos individuais ou pares/trios” (Cosme et al., 2021, p. 84). Para fomentar a aprendizagem cooperativa, organizei, ainda, os alunos em grupos, o que lhes permitiu desenvolver competências de colaboração e “ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares” (Neves, 2015, p. 7).

Ao longo do estágio, procurei implementar metodologias ativas que colocassem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Uma das estratégias mais enriquecedoras foi a aprendizagem por descoberta guiada, onde os alunos realizaram pesquisas autónomas na sala de TIC. Um exemplo concreto foi a pesquisa sobre os planetas para a construção de um livro em turma, aliada ao tema do espaço e, posteriormente, a atividade de consolidação através do “Jogo do monopólio”. Como refere Cosme et al. (2021), “o ensino é um processo guiado ao longo da descoberta de um conceito através de um caminho repleto de questões ou pistas deixadas pelo professor” (p. 119). Esta abordagem promoveu a autonomia dos alunos e tornou a aprendizagem mais significativa.

Adicionalmente, reconheço que, mesmo tendo de cumprir as orientações e metas definidas no currículo, o uso de metodologias ativas mostrou ser uma forma eficaz de tornar a aprendizagem mais produtiva e envolvente, incentivando a participação dos alunos no seu próprio percurso educativo. Como Alcará e Guimarães (2007) afirmam, “o aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, envolve-se nas tarefas com entusiasmo e demonstra disposição para novos desafios” (p. 177). A participação ativa dos alunos foi, assim, determinante para a consolidação do conhecimento. Como menciona Machado (2021), “a participação conduz à autonomia progressiva do aluno, bem como à responsabilização pela sua aprendizagem” (p. 3).

A avaliação formativa foi outro aspeto que considerei fundamental ao longo do estágio, pois permitiu que os alunos identificassem as suas dificuldades e melhorassem o seu desempenho, enquanto contribuiu para algumas melhorias nas minhas planificações. Como Lopes e Silva (2012) mencionam, “uma avaliação formativa envolve a utilização em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos, com base na ideia de que estes

aprendem mais quando compreendem os objetivos e como podem alcançá-los” (p. 3). Além disso, o feedback contínuo teve um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Como Paiva (2003) explica, “o feedback é uma reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem” (p. 219). Ao oferecer um retorno constante sobre o progresso dos alunos, pude ajudá-los a refletir sobre as suas aprendizagens e incentivá-los a melhorar o seu aproveitamento.

Uma das aprendizagens mais importantes ao longo deste estágio foi a importância de realizar uma planificação cuidadosa e estruturada. Como Cortesão (1993), citado por Santos et al. (2016), sublinha, “a planificação exige muita dedicação, capacidade de articular e reflexão e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos” (p. 1046). Compreendi que antecipar os recursos necessários e organizar previamente as atividades foram passos essenciais para garantir aulas bem-sucedidas. Também a explicação clara das instruções se revelou fundamental para uma aprendizagem eficaz. Quando as diretrizes são bem estruturadas e objetivas, os alunos compreendem melhor as tarefas e realizam-nas com maior autonomia. Como Guerreiro (2011) refere, “a existência de práticas, não sistemáticas, em que é valorizado o diálogo e o papel dos alunos e das tarefas de sala de aula na promoção de uma comunicação mais ajustada a uma aprendizagem significativa” (p. 22).

Por fim, outro aspeto determinante para o meu crescimento profissional foi a interação com o professor cooperante. O seu apoio e orientação foram fundamentais para a minha evolução, ajudando-me a compreender melhor a dinâmica da sala de aula e a relação com os alunos. Um dos ensinamentos mais valiosos que retirei desta experiência foi a importância de conquistar primeiro a confiança e o afeto dos alunos para, depois, facilitar o processo de aprendizagem. Esta abordagem revelou-se essencial para criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Assim, acredito que uma boa relação entre professor e aluno é a base para uma prática pedagógica bem-sucedida. A turma apresentou respeito e colaboração, o que facilitou a realização das atividades e promoveu um ambiente harmonioso. Também a confiança e o sentido de pertença são elementos essenciais para que os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender.

## **Capítulo 7 – Prática Pedagógica III**

---

A prática pedagógica III (PP III) decorreu no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública no Funchal, entre o dia 14 de outubro e 2 de dezembro de 2024. Durante este período, realizei 15 horas de observação participante e implementei 120 horas de momentos de aprendizagem numa turma de 3.º ano.

À vista disso, este capítulo inicia-se com a apresentação da organização do ambiente educativo, explorando a caracterização do meio envolvente, da instituição, do espaço e do tempo pedagógico, assim como da turma. Em seguida, descrevem-se três momentos de aprendizagem vivenciados pelos alunos, além de um projeto desenvolvido em parceria com a comunidade educativa. Por fim, encerra-se com uma breve reflexão sobre esta experiência.

### **7.1. Organização do Ambiente Educativo**

#### **7.1.1. Caracterização do Meio Envolvente**

O meio envolvente desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, proporcionando às crianças experiências autênticas e motivadoras. Como destaca Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação ‘natural’ para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). Desta forma, explorar o ambiente que rodeia a escola permite que os alunos estabeleçam conexões significativas entre o que aprendem e o seu dia a dia, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada.

Portanto, a escola onde estagiei localiza-se na freguesia de Santo António, no concelho do Funchal, e está inserida numa zona residencial em expansão. Esta encontra-se num meio social diversificado, onde coexistem bairros sociais, novas áreas habitacionais e espaços comerciais e de serviços. A população é heterogénea a nível socioeconómico, abrangendo famílias de diferentes contextos, desde classes mais baixas até médias, sendo visíveis algumas situações de vulnerabilidade social, como dificuldades económicas e desestruturação familiar.

A freguesia de Santo António é uma das cinco freguesias suburbanas do Funchal. Esta é limitada pelas freguesias de São Roque, São Pedro, São Martinho, Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos e Curral das Freiras. Logo, esta também apresenta dois ambientes distintos: no norte predominam características rurais, enquanto no sul o cenário é mais urbano.

A freguesia destaca-se pelo seu património histórico e cultural, sendo possível encontrar diversos monumentos de interesse, como a Igreja Matriz de Santo António, construída em 1783, várias capelas e o emblemático miradouro do Pico dos Barcelos, oferecendo uma vista privilegiada sobre o Funchal. Além disso, conta com uma boa rede de infraestruturas e serviços essenciais, incluindo escolas, centro de saúde, bancos, comércio, espaços desportivos e culturais (tabela 3). O desporto tem um papel relevante na comunidade, com espaços como o campo do Clube de Futebol Andorinha, o Pavilhão e Campo de Futebol do Club Sport Marítimo e as Piscinas Olímpicas da Penteadá.

### Figura 63

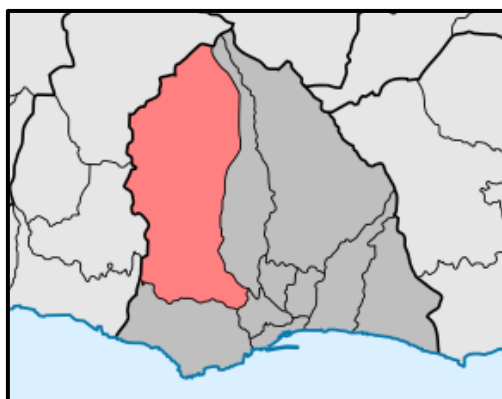
*Brasão de Santo António*



*Nota:* <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/santa-maria-maior/>

### Figura 64

*Mapa de Santo António*



*Nota:* [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Ant%C3%B3nio\\_%28Funchal%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_%28Funchal%29)

**Tabela 4***Recursos da Freguesia de Santo António*

<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantários;</li> <li>• Jardins-de-infância;</li> <li>• Instituições de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo;</li> <li>• Serviço Técnico de Educação Especial;</li> <li>• Instituições educativas de 2.º e 3.º Ciclo;</li> <li>• Universidade da Madeira;</li> <li>• Centro de Formação Profissional.</li> </ul>
<b>Saúde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Saúde de Santo António;</li> <li>• Casa de Saúde São João de Deus;</li> <li>• Clínicas privadas;</li> <li>• Hospital Veterinário Madeira.</li> </ul>
<b>Desporto e Lazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo de Futebol do Clube de Futebol Andorinha;</li> <li>• Campo de Futebol e Pavilhão do Clube Sport Marítimo;</li> <li>• Pavilhão dos Trabalhadores;</li> <li>• Miradouro do Pico dos Barcelos.</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igreja Matriz de Santo António;</li> <li>• Cineteatro de Santo António.</li> </ul>

### 7.1.2. Caracterização da Instituição

A instituição educativa onde se desenrolou a minha PP III foi construída de raiz em 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007 pelo Presidente do Governo Regional Dr. Alberto João Jardim. A sua criação permitiu a fusão de cinco outros estabelecimentos de ensino.

A instituição destaca-se pelos seus espaços amplos, tanto interiores como exteriores, garantindo boas condições para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos (tabela 4). Desde a sua abertura, funciona em regime de escola a tempo inteiro, proporcionando atividades curriculares e um conjunto de atividades complementares que enriquecem a formação académica e pessoal das crianças.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) assenta no lema «Cidadãos do Futuro», que reflete o compromisso com uma educação que forma bons alunos, mas também cidadãos conscientes e responsáveis. Além disso, esta procura envolver toda a comunidade educativa, isto é, alunos, famílias, professores e parceiros num trabalho conjunto para construir um ambiente onde o conhecimento, os valores humanos e o sentido de cidadania sejam cultivados (PEE, 2023-2027). A missão da escola vai além do sucesso académico, sendo que o seu principal objetivo é preparar os alunos para o futuro, promovendo valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Para isso, aposta na valorização da interação familiar, na proximidade com a comunidade e na formação de indivíduos que saibam deixar a sua marca no mundo de forma positiva. Afinal, como o PEE menciona "não há nada melhor que o sonho para criar o futuro" (PEE, 2023-2027, p. 24) e é exatamente esse o espírito que orienta a escola no seu dia a dia.

## Figura 65

### *Espaços da instituição educativa*

Piso -1		Piso 0		Piso 1	
3	Salas de Educação Pré-Escolar	1	Salas de Música	1	Sala de Biblioteca
1	Sala de Expressão Plástica	1	Sala de Apoio	1	Arquivo/Sótão
1	Gabinete de Apoio	1	Sala de TIC	2	Salas de apoio
1	Sala de Apoio	1	Sala do Futuro	1	Sala Snoezelen
5	WC	1	Secretária	<b>Piso 2</b>	
3	Arrecadações	1	Refeitório	4	Salas de Aula Curricular
<b>Piso -2</b>		1	Cozinha	1	Sala de Professores
1	Polivalente	2	Arrecadações	1	Gabinete de Direção
2	WC	3	WC	2	WC
3	Balneários			1	Arrecadação
4	Arrecadações			1	Sala de Ensino Estrutura
1	Campo de Jogos				

## 7.2. A Sala do 3.º ano

### 7.2.1. Organização do Espaço Pedagógico

A sala de aula do 3.º ano de escolaridade é um espaço iluminado, espaçoso e bem organizado, proporcionando um ambiente adequado para a aprendizagem, onde os alunos se sentem confortáveis e motivados a participar ativamente nas atividades letivas.

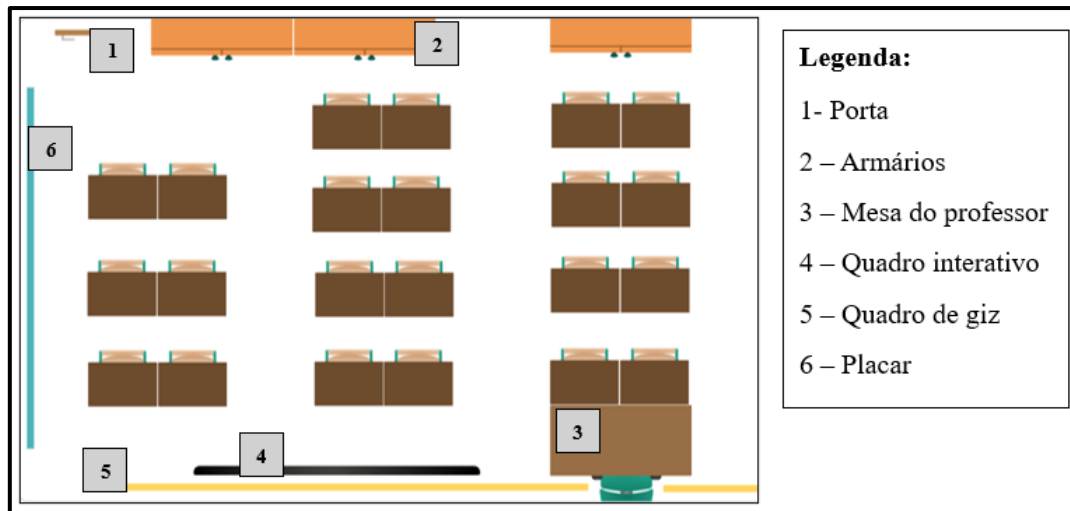
Ao entrar na sala, junto à porta, há um local onde os alunos podem cumprimentar a professora cooperante, incentivando um ambiente acolhedor e fortalecendo os laços entre a turma e a docente, o que contribui para criar um clima positivo logo no início das

aulas. Como afirma Oliveira (2015) afirma o ambiente da sala de aula “é um factor relevante para os alunos se sentirem motivados e interessados para a aquisição de conhecimentos” (p. 11).

Já no lado esquerdo da sala, encontram-se três armários grandes que armazenam todo o material necessário para o dia a dia escolar. Estes estão organizados de forma acessível, permitindo que os alunos possam adquirir os recursos de que necessitam sem dificuldades. Entre os materiais, destacam-se livros, jogos pedagógicos, materiais de escrita e desenho, bem como caixas etiquetadas para manter tudo devidamente estruturado. Na extremidade esquerda da sala, existem quatro janelas amplas que permitem a entrada de luz natural, tornando o ambiente mais agradável e propício à aprendizagem. Estas janelas não apenas contribuem para uma boa iluminação, como também facilitam a ventilação do espaço, garantindo um ar mais renovado ao longo do dia.

Enquanto no lado esquerdo da sala se encontram armários e janelas que garantem organização e iluminação natural, no lado direito há um placar destinado à exposição de trabalhos e aos conteúdos desenvolvidos pelos alunos. Este espaço é atualizado regularmente e serve como um incentivo, pois reflete o esforço e a criatividade de cada aluno. As mesas estão dispostas em três filas, agrupadas dois a dois, favorecendo a interação entre os alunos e o trabalho cooperativo. Esta disposição também permite que o professor tenha uma visão ampla da turma e possa circular livremente para apoiar os estudantes sempre que necessário, estimulando a “interação, de modo que os alunos da última fila não fiquem prejudicados relativamente aos que estão nas primeiras filas.” (Cosme et al., 2021, p. 84). Atrás da mesa da professora, encontra-se um grande quadro de giz, utilizado para explicações e registos diários. No centro da sala, destaca-se um quadro interativo, que possibilita a utilização de recursos digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. Este equipamento é frequentemente utilizado para apresentações, jogos educativos e atividades interativas que estimulam a aprendizagem dos alunos.

Portanto, o ambiente da sala de aula reflete um equilíbrio entre estrutura e dinamismo, proporcionando um espaço onde os alunos se sentem motivados a aprender e a desenvolver as suas capacidades cognitivas e sociais de forma ativa e participativa.

**Figura 66***Planta da sala***Figura 67***Entrada da sala*

**Figura 68***Sala*

### 7.2.2. Organização do Tempo Pedagógico

A organização do horário escolar desta turma segue as orientações definidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece a matriz curricular do ensino básico. Como referido no documento, o currículo deve servir como “(...) suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos” (p. 2930)<sup>2</sup>.

O período letivo ocorre das 13h30min às 18h30min, sendo que a parte da manhã é destinada a atividades extracurriculares. O horário está estruturado para garantir um equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares, assegurando que os alunos tenham tempo

---

<sup>2</sup> O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – adaptado à região pelo Decreto Legislativo Regional n.º11/2020/M, de 29 de julho.

suficiente para explorar e consolidar aprendizagens fundamentais. A distribuição das disciplinas reflete a importância atribuída ao Português e à Matemática, áreas que ocupam um espaço significativo na carga horária semanal por serem fundamentais para o desenvolvimento das literacias essenciais e para a consolidação de competências estruturantes no 1.º Ciclo. Além disso, os alunos têm momentos dedicados ao Estudo do Meio, organizados de forma a promover uma compreensão integrada do mundo, nomeadamente através da articulação com TIC à segunda-feira, o que favorece o desenvolvimento de competências digitais e investigativas. Outras áreas como Inglês, Educação Física e Música também fazem parte do currículo, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças. O horário inclui ainda um intervalo, essencial para o bem-estar e para manter a capacidade de concentração dos alunos. No final do dia, existe um período destinado ao Apoio ao Estudo, permitindo que os alunos consolidem conhecimentos e esclareçam dúvidas.

Assim, a organização deste tempo pedagógico visa proporcionar uma aprendizagem significativa e equilibrada e como defende Oliveira-Formosinho et al. (2013), “A aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza de experiência que o tempo possibilita, ou não” (p. 87).

### **Figura 69**

#### *Horário semanal*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 – 14:30	Português	Matemática	Educação Física	Música	Matemática
14:30 – 15:30	Inglês	Matemática	Português	Matemática	Matemática
15:30 – 16:00	INTERVALO				
16:00 – 17:00	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
17:00 – 18:00	Estudo do Meio/TIC	Educação Física	Português/Estudo do Meio	Português	Português
18:00 – 18:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo

### 7.2.3. Caracterização da Turma

A turma onde decorreu a minha PP III é composta por 22 alunos, com idades entre 8 e 9 anos (15 raparigas e 7 rapazes). Esta turma tem um perfil social diversificado, com a maioria dos alunos residentes na freguesia de Santo António e beneficiando de apoio da Ação Social Escolar.

A turma revela-se muito participativa, demonstrando uma grande energia e envolvimento nas atividades propostas. Os alunos mostram-se motivados para aprender, gostam de comentar, partilhar ideias e interagir com os colegas e com a professora, embora enfrentem dificuldades de concentração, organização e interpretação dos enunciados. Uma aluna com Perturbação de Oposição e Desafio (POD), recebe apoio individualizado, tal como outros seis alunos acompanhados pelos serviços de Educação Especial. Esta turma é muito cooperante e apresenta entreajuda entre os colegas, demonstrando comprometimento em atividades práticas, como Música, Inglês e Educação Física. Também apreciam projetos interdisciplinares e experimentações no Estudo do Meio, além de se mostrarem motivados pelo uso das TIC. No entanto, a turma apresenta dificuldades na escrita, leitura e organização de ideias.

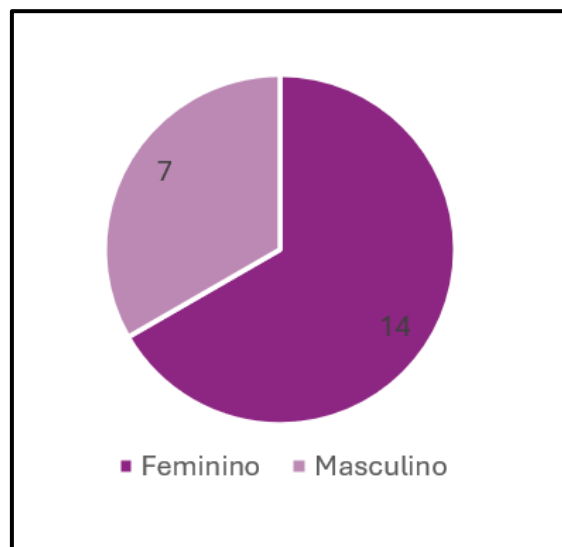
A professora trabalha com o grupo de forma estruturada, garantindo o apoio pedagógico adequado para os alunos com dificuldades. A sua abordagem foca-se no desenvolvimento das competências essenciais, utilizando estratégias de ensino que envolvem jogos, atividades lúdicas e projetos diferenciados, especialmente em disciplinas como Português e Matemática. A turma, apesar das dificuldades, tem um grande potencial e a professora cooperante adota uma pedagogia dinâmica e personalizada para canalizar a energia dos alunos para aprendizagens significativas. Neste sentido, os dados recolhidos sobre a composição da turma ajudam a contextualizar melhor o ambiente educativo em que estas aprendizagens ocorrem.

A análise do grupo inicia-se com a distribuição por género, onde se verifica uma predominância de alunos do sexo masculino, o que pode influenciar a dinâmica da sala de aula e as interações entre pares. Em termos etários, a maioria dos alunos tem 10 anos, embora também estejam presentes alunos com 9 anos, o que revela uma ligeira heterogeneidade no desenvolvimento. No que diz respeito ao contexto familiar, observa-se que muitos alunos têm três ou mais irmãos, o que pode refletir realidades familiares mais numerosas e, por vezes, com menos recursos disponíveis para o acompanhamento individual. Por fim, as profissões dos encarregados de educação evidenciam uma

diversidade socioeconómica significativa, com diferentes níveis de escolaridade e áreas profissionais representadas, o que reforça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas.

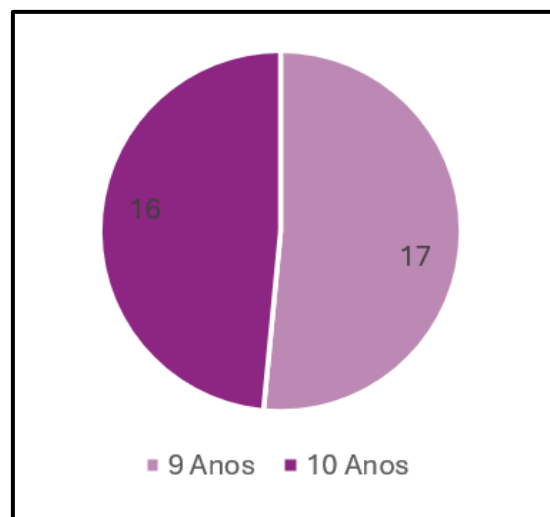
**Figura 70**

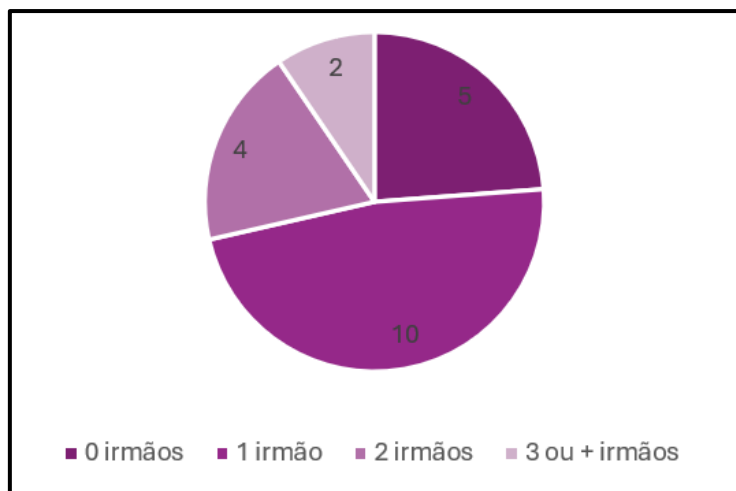
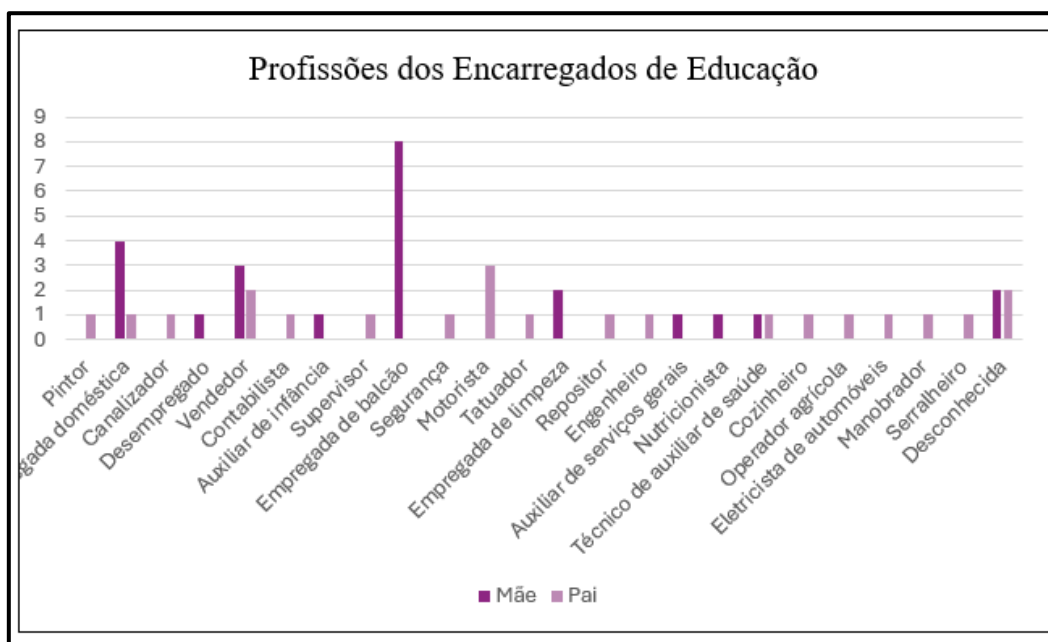
*Género dos alunos*



**Figura 71**

*Idade dos alunos*



**Figura 72***Número de irmãos dos alunos***Figura 73***Profissões dos Encarregados de Educação*

### 7.3. Momentos de aprendizagem

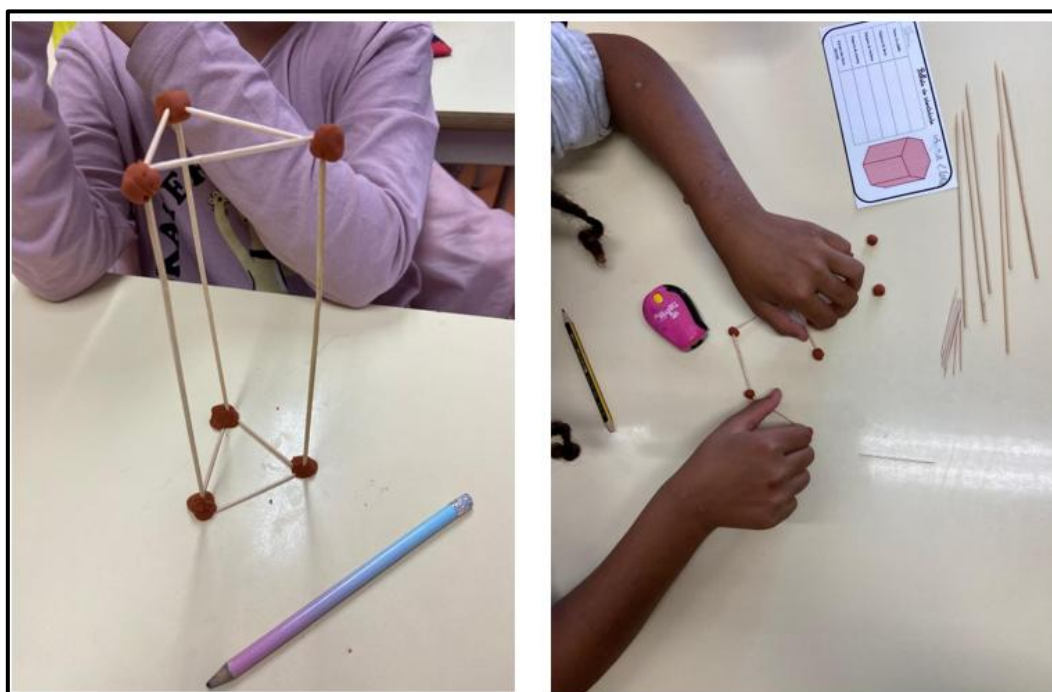
#### 7.3.1. Sólidos Geométricos em 3D

A dinâmica da aula de Matemática elaborada no dia 18 de novembro revelou-se extremamente positiva e envolvente, proporcionando aos alunos uma experiência ativa na exploração de sólidos geométricos. A atividade, realizou-se a pares e consistia na construção de sólidos tridimensionais, permitindo que os alunos manipulassem diretamente os sólidos e identificassem as suas principais características, como o número de faces, arestas e vértices. Esta abordagem prática favoreceu a consolidação dos conceitos já trabalhados, enquanto estimulou a curiosidade e o pensamento crítico. Como refere Diesel et al. (2017) “o método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado.” (p. 276)

Além da construção, os alunos preencheram um «bilhete de identidade» com as propriedades dos sólidos, utilizando os modelos que realizaram como referência. Esta estratégia incentivou-os a observar atentamente as formas geométricas, promovendo uma aprendizagem significativa e concreta. Para enriquecer ainda mais a atividade, foi introduzida a troca de lugares entre os pares, permitindo que cada dupla analisasse e corrigisse tanto o sólido construído quanto o «bilhete de identidade» elaborado pelos colegas. Considero que esta dinâmica não só reforçou a atenção aos detalhes, como também estimulou a autonomia, a autoavaliação e a colaboração entre os alunos.

A meu ver, a importância desta abordagem no processo de ensino-aprendizagem é evidente, visto que ao manipularem e construírem os sólidos, os alunos compreenderam melhor as suas propriedades, como também desenvolveram competências espaciais e de cálculo lógico. Além disso, uma revisão entre pares incentiva o pensamento crítico, a argumentação e a partilha de conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Segundo Morán (2015) “precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (p. 17).

Desta forma, a atividade revelou-se um sucesso, demonstrando como o ensino da matemática pode ser enriquecedor quando aliado a metodologias ativas, que envolvem os alunos na construção do seu próprio conhecimento.

**Figura 74***Sólidos geométricos*

### 7.3.2. Ser Criança é ...

A atividade «Ser criança é...» implementada no dia 18 de novembro foi especialmente gratificante, pois incluiu uma reflexão profunda sobre o significado de ser criança e a importância dos seus direitos. Para introduzir o tema, comecei com um vídeo que captou imediatamente a atenção dos alunos, despertando a sua curiosidade e levando-os a uma reflexão sobre a infância de uma forma mais consciente. O vídeo da UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*) serviu como um excelente ponto de partida para a discussão, pois possibilitou que os alunos criassem conexões entre as imagens e mensagens transmitidas e as suas próprias experiências e percepções.

Após um diálogo entre a turma e a partilha de histórias e vivências, propus a criação de um mural coletivo, onde cada aluno poderia expressar a sua visão sobre o que é ser criança. Através da partilha oral das suas ideias e da personalização dos seus balões com desenhos e enfeites. Os alunos não só demonstraram entusiasmo e criatividade, como também reforçaram o sentido de pertença e cooperação na turma. O mural tornou-se um reflexo da diversidade de pensamentos e um símbolo da valorização da infância. Para aprofundar a reflexão, estes completaram frases sobre o que todas as crianças deveriam

ter, relacionando-se com os direitos fundamentais da criança. Como destaca a Organização das Nações Unidas (ONU) no 13.º artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança, “A criança tem direito à liberdade de expressão” (ONU, 1989, p. 13), sendo essencial que possa expressar o seu ponto de vista sobre os assuntos que lhe digam respeito. Acredito que esta atividade foi essencial para ajudar na estruturação do pensamento e no desenvolvimento da consciência social.

No final, conseguimos alcançar o objetivo principal que consistia na articulação com o «Dia do Pijama» e os direitos da criança. Esta abordagem permitiu não só a sensibilização dos alunos para serem respeitados e valorizados, mas também evidenciou o impacto de iniciativas como esta que promovem a solidariedade e o bem-estar infantil.

### Figura 75

*Lojas na sala de aula*



### 7.3.3. Jogo do Lenço das Tabuadas

No dia 27 de novembro desenvolvi uma atividade lúdica para consolidar as tabuadas, utilizando o jogo do lenço. A dinâmica consistiu em dividir a turma em duas equipas, colocando-as em fila, uma de cada lado do campo, atribuindo um número a cada aluno. No centro, coloquei um lenço, e, ao chamar um número, os alunos com esse número corriam até mim e, ao enunciar uma multiplicação agarrava o lenço o aluno que respondesse corretamente. Esta estratégia permitiu associar a aprendizagem das tabuadas ao movimento, tornando o conteúdo mais envolvente e promovendo uma competição saudável.

Sinto que a atividade se revelou eficaz, pois incentivou a memorização das tabuadas de forma dinâmica e interativa, além de estimular a participação ativa dos alunos, incluindo aqueles que geralmente demonstram menor envolvimento nas aulas tradicionais. A turma, caracterizada por um nível elevado de energia, beneficiou com a associação entre movimento e aprendizagem, mostrando-se motivada e concentrada ao longo da atividade.

No caso do jogo do lenço das tabuadas, a dinâmica desafiou os alunos a pensarem rapidamente e a aplicarem os conhecimentos matemáticos num contexto prático, reforçando a aprendizagem de maneira significativa. Além disso, ao integrar movimento e ensino, a atividade favoreceu a concentração e a retenção do conteúdo. Como afirma Fernandes (2008), “é a expressão dos nossos sentimentos e vontades, o movimento é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem humana” (p.10), pois estimula a plasticidade cerebral e facilita a organização das informações a longo prazo. Sendo assim, estratégias pedagógicas que valorizam a atividade física também contribuem para o desenvolvimento de competências como a coordenação motora, a agilidade, a rapidez de raciocínio e o trabalho colaborativo. Desta forma, a junção entre o desafio físico da corrida e a memorização das tabuadas proporcionou um ambiente de aprendizagem estimulante, em que os alunos se envolveram ativamente e reforçaram tanto o conhecimento matemático como a capacidade de trabalhar em equipa.

Por fim, ao adotar uma abordagem centrada no aluno, a atividade permitiu uma vivência significativa, articulando diferentes áreas do conhecimento de forma integrada. Para além disso, o jogo contribuiu para o desenvolvimento motor dos alunos, aperfeiçoando habilidades como equilíbrio, velocidade e agilidade, aspetos fundamentais para o seu crescimento global. Como refere Lopes (2006), “é encontrar os pontos de

contacto, de união entre as diferentes disciplinas. Assim, articular o currículo é adaptá-lo (...) vertical e horizontalmente” (p. 74).

### Figura 76

*Jogo do lenço das tabuadas*



#### 7.4. Projeto realizado com a Comunidade Escolar

O meu projeto com a Comunidade Escolar teve como objetivo a sensibilização dos alunos para a importância dos primeiros socorros, fornecendo-lhes conhecimentos essenciais sobre como agir em situações de emergência.

Desta forma, através de atividades dinâmicas e interativas, como pesquisas, apresentações e uma visita ao quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal, a turma do 3.º ano pôde aprender diretamente com profissionais, desenvolvendo competências práticas e reforçando valores como a responsabilidade.

#### Antes: Introdução e Preparação

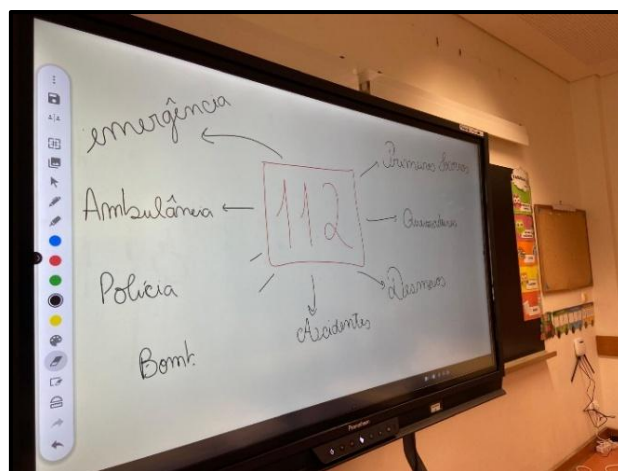
O meu projeto de comunidade teve início com a abordagem dos primeiros socorros na aula de Estudo do Meio, onde utilizei estratégias dinâmicas e interativas para captar a atenção dos alunos.

Inicialmente, escrevi o número 112 no quadro, estimulando a curiosidade da turma e promovendo um debate sobre a sua decomposição e utilidade. A partir deste ponto, os alunos participaram ativamente nesta dinâmica, partilhando experiências pessoais relacionadas aos primeiros socorros, o que enriqueceu a discussão e tornou o tema mais significativo. Em seguida, dividi a turma em grupos atribuindo a cada grupo um conceito

sobre a temática em questão para pesquisarem o significado da sua situação e os procedimentos a tomar. Portanto, a pesquisa em TIC foi fundamental para a construção do conhecimento, permitindo que os alunos explorassem diferentes situações de primeiros socorros e organizassem a informação de forma autónoma. Assim, cabe ao professor dar “liberdade à criança para experimentar e realizar o seu trabalho de forma autónoma (...)” (Costa et al., 2007, p. 115).

**Figura 77**

*Número 112*



**Figura 78**

*Pesquisa de TIC*

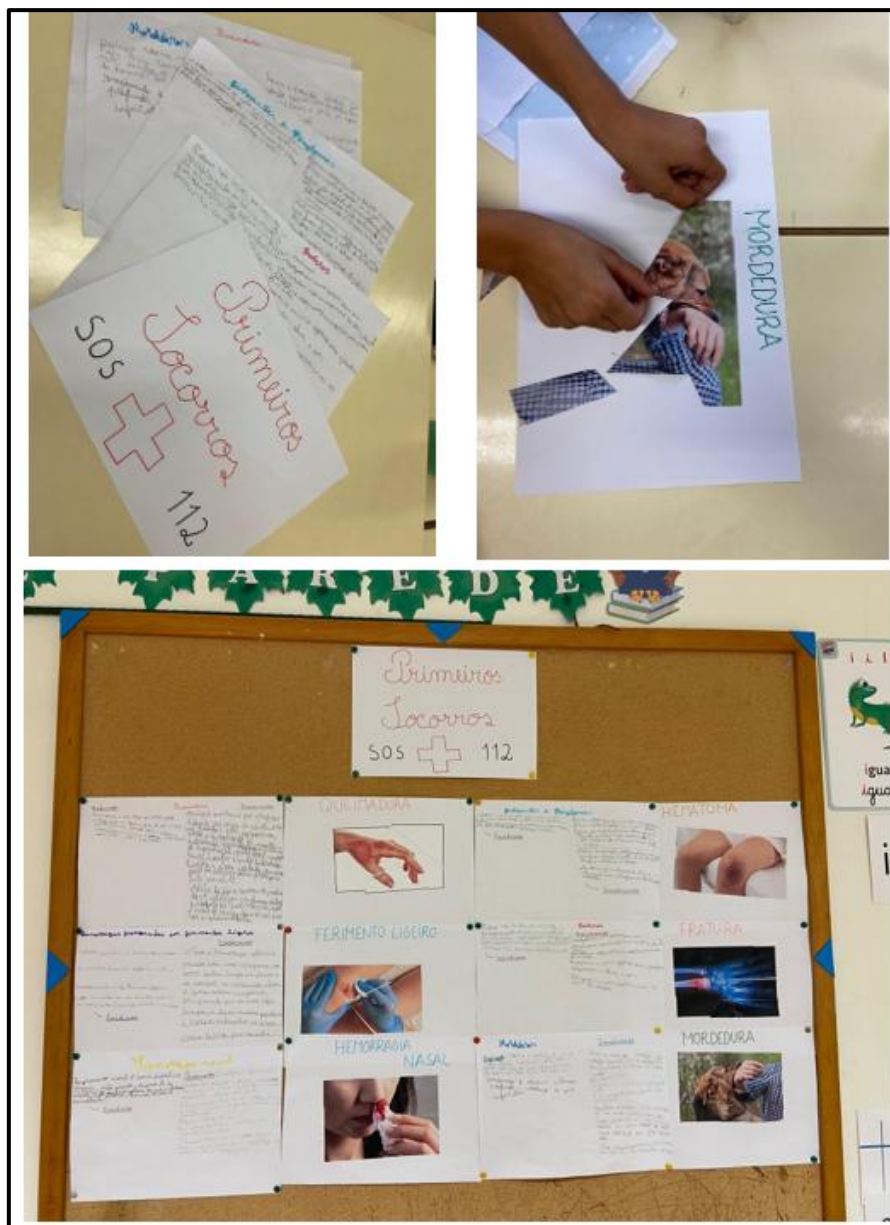


### Durante: Apresentações e Visita das Bombeiros

Após a pesquisa, cada grupo preparou uma apresentação oral sobre uma situação específica de primeiros socorros. Para tornar a experiência mais envolvente, as apresentações foram intercaladas com pausas numa história que fui contando, criando um ambiente dinâmico e participativo. Esta estratégia revelou-se muito positiva, pois manteve os alunos atentos e motivados, além de reforçar os conhecimentos adquiridos. Para consolidar a aprendizagem, os trabalhos foram expostos na sala, acompanhados de imagens representativas montadas pelos alunos através de um puzzle.

### Figura 79

#### Apresentações



O culminar do projeto ocorreu com a visita de duas bombeiras da corporação dos BSF (Bombeiros Sapadores do Funchal) à escola, um momento essencial para conectar a teoria à prática. A sala foi organizada em U, de forma a favorecer a interação entre os alunos e permitir que todos se vissem e ouvissem com facilidade, criando um ambiente propício à partilha e ao esclarecimento de dúvidas. Esta disposição contribuiu para uma maior participação durante a visita, “permitindo que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal” (Neves, 2015, p. 8). O conhecimento prévio adquirido pelos alunos contribuiu para que fizessem perguntas pertinentes e compreendessem melhor as explicações das bombeiras.

Assim, a atividade prática foi um dos pontos altos da visita, permitindo que os alunos experimentassem manobras básicas, como a aplicação de ligaduras e simulação de socorro a colegas, visto que “a aprendizagem realiza-se com as situações que acontecem no quotidiano e de diversas formas, pois a aprendizagem está sempre ligada às vivências de cada criança e a sua experiência social” (Oliveira, 2015, p. 11). Este envolvimento direto trouxe uma aprendizagem mais significativa, despertando grande interesse na turma. Além disso, a experiência reforçou a importância do trabalho em equipa e da rápida resposta em situações de emergência.

**Figura 80***Visita dos bombeiros***Depois: Visita ao Quartel dos Bombeiros**

Para finalizar o projeto, realizou-se uma visita ao Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal. Esta experiência proporcionou um contato direto com a realidade da profissão, consolidando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. A turma teve a oportunidade de experimentar os fatos de proteção, explorar a sala de comandos e conhecer a estrutura organizacional dos bombeiros, compreendendo a complexidade das operações de emergência.

Durante a visita, relembaram os princípios básicos dos primeiros socorros ao conhecerem o interior de uma ambulância e os equipamentos utilizados para salvar vidas. Observaram também os diversos veículos de emergência, como os carros de

desencarceramento e os carros utilizados no combate a incêndios, despertando ainda mais a curiosidade e a admiração pela profissão.

O momento mais aguardado foi a simulação do combate a incêndios, em que cada aluno teve a oportunidade de manusear uma mangueira de incêndio. Para encerrar com diversão, participaram de um banho de espuma, tornando a experiência ainda mais marcante.

### Figura 81

*Visita ao quartel dos bombeiros*



### Figura 82

*Visita ao quartel dos bombeiros*



Este projeto revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora, proporcionando aos alunos conhecimentos sobre primeiros socorros, mas também uma valorização do trabalho dos bombeiros. Assim sendo, a ligação entre a teoria e a prática foi essencial para uma aprendizagem significativa e ativa “em que o aluno aprende através da experiência” (Faria, 2015, p. 12), envolvendo-se ativamente e percebendo a relevância deste conhecimento no seu dia a dia.

Além disso, a visita ao quartel reforçou a importância do trabalho em equipa, da solidariedade e da responsabilidade social, que são valores fundamentais na formação dos alunos. Portanto, atividades como esta tornam o ensino mais dinâmico e relevante, ligando a aprendizagem escolar com a vida real e incentivando o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e preparados para agir em situações de emergência. Logo, além da sala de aula o contacto com a rua é importante para “potenciar o significado das aprendizagens realizadas pelos alunos” (Cosme et al., 2021, p. 78).

## **7.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II**

A experiência vivida durante a PP III com a turma do 3.º ano de escolaridade foi profundamente enriquecedora e desafiadora. Desde o primeiro contacto com os alunos, percebi que, apesar de serem carinhosos e participativos, enfrentavam diversas dificuldades de aprendizagem. Esta realidade obrigou-me a repensar constantemente as minhas estratégias, procurando sempre formas de tornar o ensino mais significativo e eficaz.

Uma das aprendizagens mais marcantes foi a importância de criar um ambiente de sala de aula positivo e inclusivo. Ao longo do estágio, fui percebendo que os alunos se sentiam mais motivados e confiantes quando sabiam que as suas ideias eram valorizadas. Esta perceção levou-me a investir em momentos de partilha e escuta ativa, o que teve um impacto muito positivo no envolvimento da turma. Como refere Niza (2015), citado por Cosme et al. (2021), é essencial “criar ambiente onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular” (p. 25).

Outro aspeto que se tornou evidente foi a natureza cíclica e dinâmica do processo de ensino. A cada aula, sentia que estava a aprender tanto quanto os alunos, ajustando planos, reformulando estratégias e avaliando continuamente os resultados. Esta constante adaptação tornou-se uma competência essencial. Ferreira (2017) reforça esta ideia ao

afirmar que o professor está envolvido em todas as fases do processo, desde a planificação até à avaliação (p. 43).

Uma das estratégias que mais impacto teve foi a utilização de vídeos educativos. Notei que os alunos se envolviam mais facilmente com os conteúdos quando estes lhes eram apresentados de forma visual e contextualizada. Esta abordagem ajudou-me a captar a atenção da turma e a facilitar a compreensão de temas mais complexos. Também a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelou-se uma mais-valia. Incentivei os alunos a fazer pequenas pesquisas e a partilhar as suas descobertas com os colegas, o que aumentou significativamente o seu interesse e autonomia. Como referem Costa et al. (2007), uma utilização adequada das TIC permite “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (p. 114).

Os momentos de diálogo em sala de aula foram, igualmente, valiosos. Através da troca de ideias e do esclarecimento de dúvidas em grupo, os alunos foram desenvolvendo a sua capacidade de argumentação e de escuta. Esta prática mostrou-me o poder da linguagem como ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento, como defende Miranda (2021).

A aprendizagem em espiral foi outra abordagem que procurei aplicar, articulando conteúdos novos com conhecimentos prévios. Esta estratégia revelou-se eficaz para consolidar aprendizagens e apoiar os alunos com maiores dificuldades.

Durante o estágio, dei também grande importância à cooperação entre os alunos. Através de trabalhos de grupo e atividades a pares, procurei fomentar o espírito de entreajuda e a construção coletiva do conhecimento. Esta dimensão colaborativa foi reforçada com o uso de jogos pedagógicos, que se revelaram altamente motivadores. Como refere Cosme et al. (2021), “as crianças aprendem discutindo e partilhando, entre si, as suas crenças e perspetivas” (p. 18).

Uma prática pedagógica que tive a oportunidade de implementar e que me marcou particularmente foi o Plano Individual de Trabalho (PIT). A autonomia com que os alunos geriam as suas tarefas, avaliavam o seu progresso e refletiam sobre as suas dificuldades foi surpreendente. Esta metodologia permitiu-me perceber o quanto os alunos são capazes de assumir um papel ativo na sua aprendizagem, quando lhes é dada essa oportunidade.

Em suma, esta prática pedagógica foi um momento de grande crescimento pessoal e profissional. Reforcei a convicção de que o aluno deve estar no centro do processo educativo, sendo sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Esta experiência

permitiu-me identificar as áreas em que preciso de continuar a crescer, nomeadamente na gestão do tempo e na diferenciação pedagógica, mas também consolidar a minha identidade como futura professora, mais consciente, mais flexível e mais confiante.

## Considerações Finais

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Esta citação reflete, com simplicidade e profundidade, o que vivi ao longo deste percurso acadêmico. Cada criança, cada colega, cada professor cooperante e cada contexto educativo deixaram em mim marcas únicas e acredito que também deixei um pouco de mim em cada um desses lugares.

Ao concluir este relatório de estágio, sinto que encerro um ciclo de crescimento pessoal e profissional. As três práticas pedagógicas foram experiências distintas, mas complementares, que me permitiram aplicar a teoria, experimentar, errar, ajustar e, sobretudo, aprender. Em cada uma delas, fui desafiada a adaptar estratégias, a escutar com atenção, a planejar com intencionalidade e a refletir com profundidade.

A metodologia de Investigação-Ação e o Trabalho de Projeto foram pilares fundamentais deste percurso. Através deles, desenvolvi práticas pedagógicas mais conscientes, centradas na criança e no aluno e promotoras de aprendizagens significativas. Os projetos que implementei desde o “Somos Feitos de Emoções” em contexto Pré-Escolar, à “Escrita criativa” no 4.º ano de escolaridade e o “Projeto de primeiros socorros” no 3.º ano de escolaridade, permitiram-me ver o impacto real de uma educação que valoriza a autonomia, a criatividade e a ligação com a comunidade.

Este relatório é mais do que um requisito acadêmico. É um espelho do meu percurso, das minhas conquistas, das minhas dúvidas e das minhas certezas. É também um ponto de partida para aquilo que desejo continuar a construir: uma prática pedagógica reflexiva, humana e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. O meu percurso profissional, que agora se inicia, será pautado pela dedicação, pelo amor à profissão e pela reflexão constante. Sigo com a certeza de que estou preparada para abraçar esta profissão com responsabilidade, paixão e vontade de continuar a aprender. Porque ser professora é, acima de tudo, um ato de entrega e de esperança.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alcará, A. e Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100019>
- Almeida, F., de Oliveira, P. B., & dos Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4).
- Alves, R. (2015). *Rubem Alves essencial*. Planeta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança* [Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Ensino Lusófona. <https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/3254/1/Dissertacao.pdf>.
- Barreira, N. (2009). Música e Educação Terapêutica. In M. Ferraz (Ed.). *Terapias Expressivas Integradas* (Vol. 1, pp. 133-139). Tutirév Editorial.
- Batista, J., Pasqualini, J., & Magalhães, G. (2022). Estudo sobre emoções e sentimentos na educação infantil. *Educação & Realidade*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>
- Batista, S. (2012). *A relação Escola-Comunidade: Políticas e Práticas*. ESCXEL- Rede de Escolas de Excelência.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caetano, J. (2011). *A importância das emoções sócio-afectivas no pré-escolar* [Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório

- Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.  
[http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1454/1/Juliana\\_Caetano.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1454/1/Juliana_Caetano.pdf)
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância* (n.º 24). Associação dos Profissionais de Educação de Infância, pp. 8 - 15. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1998/28-artigos-cardonamj.pdf>
- Cardoso, A., Rodrigues, R., Paulos, B., Gonçalves, C., Pereira, S., & Silva, E. (2019). A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB. In Associação de Professores de Português (Ed.), *Percursos da Interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas* (pp. 193-208). [https://appform.pt/13ENAPP/enapp2019\\_atas.pdf](https://appform.pt/13ENAPP/enapp2019_atas.pdf)
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Editora Guerra e Paz.
- Carnaz, M. (2013). *Da criatividade à escrita criativa* [Dissertação de Mestrado -Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. [file:///C:/Users/marga/Downloads/content%20\(100\).pdf](file:///C:/Users/marga/Downloads/content%20(100).pdf)
- Carvalho, C., Boléo, M. & Nunes, T. (2006). *Cooperação família-escola: Estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editores.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires C., Tomás C. & Pereira, C. (Org.) *Atas II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 95- 103). [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas\\_2eme\\_vf.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf)
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). *Tratado internacional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989*. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/1989-11-20-183012>.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto Editora.
- Costa, H. (2016). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. De Facto Editores.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*. [Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/19042>
- Dewey, J. (2023). *Experiência e educação*. Editora Vozes.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem: Paradigmas, Motivação e Dificuldades* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Sílabo, Lda.
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-infância*. [Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Dionísio, P. (2019). *O uso do dinheiro fictício para a promoção da literacia financeira: uma experiência de ensino no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/3b8985fa-90b3-4249-8936-eeda6c061477>
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática: 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Faria, A. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 1º CEB “Aprender a aprender”*. [Dissertação de Mestrado - Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/10992>
- Faria, A. (2021). *Gamificação na educação*. [Graduação em Engenharia de Computação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. PUC Goiás - Pontifícia

Universidade Católica de Goiás.

<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3441>

- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa: Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância: Percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. Carreira (Orgs.), *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*. (1.<sup>a</sup> ed., pp. 179 – 194). CIE-UMa.
- Fernandes, P. (2008). *A importância do movimento na aprendizagem e no desenvolvimento da criança*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Faculdade de Educação.
- Ferreira, A. (2017). Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? Um estágio com professora com experiência. In J. Costa, & A. Quitério (Eds.), *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (n.º 40), (pp. 35-47). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309–328. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200018>
- Fino, C. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. CIE-UMa. [https://people.web.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft\\_Convergencia\\_Vygotsky\\_y\\_construtivismo\\_construcionismo.pdf](https://people.web.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_y_construtivismo_construcionismo.pdf)
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In Morgado, J., Mendes, G., Moreira, A. & Pacheco, J. (Org.). *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* vol. II. (pp 123-130). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (39.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. (1.<sup>a</sup> ed). Edições Asa. *Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Gadotti, M. (2008). Educar para a sustentabilidade. *Inclusão Social*, 3(1), 75-78.
- Gonçalves, A. R. C. (2012). O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação [Dissertação de mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal]. Repositório do ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/master\\_ana\\_costa\\_goncalves.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/master_ana_costa_goncalves.pdf)
- Gouveia, F., & Pereira, G. (2023). Escola e comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade. In L. Rodrigues, & J. Sousa (Orgs.), *Educação e desenvolvimento comunitário*, (pp. 255-270). CIIE-UMa.
- Gouveia, I., & Fraga, N. (2017). A construção do conhecimento na educação de infância. In L. Correia, R. Leão, & S. Poças (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 525–539). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Guerreiro, A. (2011). Comunicação no ensino-aprendizagem da matemática: Práticas no 1.º ciclo do ensino básico. [Tese de Doutoramento em Educação – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5494/1/ulsd062110\\_td\\_Antonio\\_Guerreiro.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5494/1/ulsd062110_td_Antonio_Guerreiro.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Job, S. C. P. D. (2011). Teorias da aprendizagem: Uma revisão da literatura. *Revista de Psicologia*, 5(15), 22–30. <https://doi.org/10.14295/idonline.v5i15.18>
- Júnior, J., Lima, P., Arcanjo, C., de Sousa, F., de Oliveira Santos, M., Leme, M., & Gomes, N. (2023). Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 5, 51-68.
- Kierepka, J. S. N., & Güllich, R. I. D. C. (2013). O papel da reflexão na constituição docente: Investigação-ação como processo de intervenção. In *Anais do VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) e XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas*. URI – Santo Ângelo/RS. [https://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/comunicacao/13347\\_29\\_JANICE\\_SILVANA\\_NOVAKOWSKI\\_KIEREPKA.pdf](https://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/comunicacao/13347_29_JANICE_SILVANA_NOVAKOWSKI_KIEREPKA.pdf)

- Leitão, I. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e avaliação sumativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade NOVA de Lisboa]. Repositório da Universidade NOVA. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%c3%93RIO%20DE%20EST%c3%81GIO%20%e2%80%94%20IN%c3%8aS%20ACHEGA%20LEIT%c3%83O.pdf>
- Lemos, E. (2006). A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 21, 53-66. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.291>
- Lopes, A. S. B. B. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/56a4b718-d75e-47bb-936c-95e7b233f7cb>
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor* (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, M. L. S. (2006). O Director de Turma e a Articulação Curricular. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. CORE – *Connecting Repositories*. <https://core.ac.uk/download/pdf/15564899.pdf>
- Lopes, P. J. O. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117\\_tm\\_tese.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117_tm_tese.pdf)
- Luiz, S. D. J. (2014). *Relação pedagógica na creche e jardim-de-infância: clima apoiante* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. RCAAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/3257dfdf-3fd6-4934-8562-fbb70e1eb1d6>

- Machado, E. A. (2021). Participação dos alunos nos processos de avaliação. *Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%206\\_Participa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Alunos%20nos%20Processos%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%206_Participa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Alunos%20nos%20Processos%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/cb4c2398-5ce7-4c69-ad45-db9cbd218c9c>
- Marques, A. A. D. O. P. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve]. Repositório Científico da Universidade do Algarve (UA1g). <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/7d06016d-e515-4982-b244-8259b0e8b416>
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano – Edições Técnicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: Potencialidades e desafios* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciência de Lisboa]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/c62d23e7-aaee-47c2-a862-2704f6fa9f09>
- Matos, J. C. (2005). *Escrita criativa*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Repositório Científico da ESEPF. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad\\_2EscritaCriativa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições Asa.
- Ministério da Educação (ME). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

- Miranda, B. (2021). *A transversalidade da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/cb58d6e8-a007-46e2-b59f-19f78b07dacc>
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50.
- Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área-escola no 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. & Morales, O. (Org.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Vol. 2, pp. 15-33). Foca Foto- PROEX/UEPG.
- Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. SCRIBD. <https://pt.scribd.com/doc/151893805/6770926-Por-Que-Utilizar-Jogos-Educativos-No-Processo-de-Ensino-Aprendizagem>
- Morgado, J. C., Viana, I. C., & Pacheco, J. A. (2019). *Currículo, inovação e flexibilização* (1.ª ed.). De Facto Editores.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Neto, C. (1998). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Edições Faculdade de Motricidade Humana (FMH).
- Neves, M. (2015). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/f5cdeacc-a7c6-4157-b66f-a1fb8684df00>
- Niles, P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de divulgação científica*, 19(1), 80-94. <https://doi.org/10.24302/agora.v19i1.350>
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 17–97). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. RCAAP.

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/1df7fb28-9769-43b6-80c0-b6311dcb8e89>

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. D. H. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Evangraf.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora.
- Pacheco, M. J. R. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/1dece5bc-f4fe-48f8-9dbd-159daf10ad41>
- Paiva, V. L. M. O. (2003). Feedback em ambiente virtual. In V. Leffa (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas* (pp. 219-254). EDUCAT.
- Papert, S (2008). *A máquina das crianças - repensando a escola na era da informática*. Artmed.
- Paredes, S., & Pereira, P. D. (2022). E tu, o que achas que é a escola? *Saber e Educar*, 31(2), 1-11. <https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29380>
- Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 461-502). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê? *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 23 (47), 5-25. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>
- Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2019). O professor do século XXI, que competências e desafios? In N. Fraga (Org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 600–623). CIE-UMa.

- Pereira, M. G. (2018). As TIC e a aprendizagem numa proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA). *Saber & Educar*, 25, 3-13.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Almeida, P. (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & P. Almeida (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 211–223). Artmed.
- Piaget, J. (1990) *A Formação do Símbolo na criança*. Livros técnicos e Científicos.
- Pires, A. L. (2017). *A importância do ensino das ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/fl155cadd9-418c-98d2-87271cbfb71e>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Prado, L. L. (2018). Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 2(2). 26-38. <https://doi.org/10.30691/relus.v2i2.1485>
- PRÄSS, A. R. (2008). *Teorias de aprendizagem* [Monografia de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reis, C. I. S. (2022). *A relação escola-família* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/ee1d7cfb-7e7a-4f9c-8ce2-b4048de742e6>
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir – Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- Retondar, J. (2007) *Teoria do Jogo*. Vozes
- Ribeiro, T. A. S. E. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de

Lisboa (RCIPL). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/f6dd4937-87c5-4e02-85d9-9e7846d4a3ef>

Richartz, T. (2015). Metodologia ativa: A importância da pesquisa na formação de professores. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 13(1), 296–304. <https://share.google/nUdSkuvNY1ONfUBY>

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª ed.). Texto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Edições ASA.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.

Santos, C. (2013). *A organização do ambiente educativo e a aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/17701>

Santos, C. (2019). *Brincar: Conceções e Estratégias na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/31282>

Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 655–664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045–1053). Instituto Politécnico de Viseu.

Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia curricular: 500 atividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Horizontes Pedagógicos.

Serrazina, M. D. L. M. (2012). Conhecimento matemático para ensinar: Papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 266–283. <https://doi.org/10.14244/19827199355>

Silva, B. (2024). A importância da criatividade no desenvolvimento da criança [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra].

- RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/59e2b463-efce-4c9a-995a-9d18ea0bd50c>
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto* (Vol. 1). Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. M. D. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5626>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação; Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, J. M. (2013). Professor de outrora e professor de agora. *ELO: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125–135.
- Sousa, M. G. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança (IPB)]. Repositório Científico do IPB. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstreams/14bf99af-4f06-47c0-9b5f-ae4a3d6da36a/download>
- Souza, T., & Soares, H. (2019). A afetividade na educação infantil. *Revista Científica Online: UniAtenas*, 11(1), 1-13.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista Conceitos*, 55, 55-60.
- Teixeira, J. M. (2024). Tive uma ideia! As Artes Visuais e a Criatividade em diálogo, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da UAc. <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/eebd6fef-9be9-4caa-8c1c-97cd403f1530>
- Torres, P., & Irala, E. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In P. Torres (Org.), *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61–93). SENAR.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da Aprendizagem Significativa – Sua*
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S.,

- & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Veiga, L. (Coord.). (2003). *Formar para a educação em ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Velosa, M., & Silva, A. (2016). Contributo do desenvolvimento emocional para a educação pré-escolar. *IV Seminário de I&DT: Cooperar para inovar* [Comunicações] (pp. 148-166). Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/3d278cdc-a8fa-4be3-95b8-704be5f4c434>
- Vygotsky, Lev (1989) *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Edições ASA.

### **Instrumentos de Planeamento Curricular**

Projeto Educativo de Escola. (2023-2027). “Cidadãos do Futuro”. Funchal

Projeto Educativo de Escola. (s.d.). “Honestos Cidadãos e Bons Cristãos”.  
Funchal.

## Referências Normativas

- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29, páginas 6 – 30. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 27 de julho. (2006). [Aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira]. Diário da República n.º 84/2006, Série I-A de 2006-05-02, páginas 3137 - 3142. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/05/084a00/31373142.pdf>
- Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março. [Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário]. Diário da República n.º 56/2024, Série I de 2024-03-19. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/03/05600/0001400018.pdf>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. [Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 – 5572. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico]. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5572 – 5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva]. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens]. Diário da República n.º 129/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Aprova o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943 <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. [Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018]. Diário da República, 2.ª série, n.º 128, pp. 13881–13890.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. [Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória do Ministério da Educação]. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 – 15484.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Lei de Bases n.º 46/1986, de 14 de outubro. [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 – 3081. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. [Aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. [Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário]. Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11, páginas 2954-2957. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

Portaria n.º 201/2021, de 23 de setembro. [Estabelece os procedimentos para o reconhecimento oficial da certificação voluntária de material de propagação de videira policlonal, sem que tal certificação colida com a certificação obrigatória para a comercialização de materiais vitícolas]. Diário da República n.º 186/2021, Série I de 2021-09-23, páginas 2-7. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2021/09/18600/0000200007.pdf>